Die griechische Vorschulerziehung im Zusammenhang mit der deutschen und der internationalen Vorschulbewegung

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

im Fachbereich Sozial- und Verhaltenswissenschaften,

Pädagogik

der Eberhard-Karls-Universität zu Tübingen

vorgelegt

von

Achilles Kapsalis

aus

Rizoma (Griechenland)

1974

74 440

Die griechische Vorschulerziehung im Zusammenhang mit der deutschen und der internationalen Vorschulbewegung

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

im Fachbereich Sozial- und Verhaltenswissenschaften,

Pädagogik

der Eberhard-Karls-Universität zu Tübingen

vorgelegt

von

Achilles Kapsalis

aus

Rizoma (Griechenland)

1974

Gedruckt mit Genehmigung des Fachbereichs Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Andreas Flitner
Mitberichterstatter: Prof. Dr. Ludwig Liegle
Dekan: Prof. Dr. Andreas Flitner

Tag der mündlichen Prüfung: 23. Juli 1974

UNIV. LEIDEN BIBL.

FOTODRUCK PRÄZIS Barbara v. Spangenberg KG · Tübingen

INHALTSVERZEICHNIS

0. EINLEITUNG S. 1

1. ERSTER TEIL : ALLGEMEINE VORAUSSETZUNGEN DER VORSCHULERZIEHUNG S. 6
   1. 1. Anthropologische Voraussetzungen S. 6
      1. 1. 1. Der Mensch als instinktarmes und weltoffenes Wesen S. 7
      1. 1. 2. Der Mensch als physiologische Frühgeburt S. 9
      1. 1. 3. Die Erziehung als Wesensbestimmung des Menschen S. 10
   1. 2. Psychologische Voraussetzungen S. 12
   1. 3. Soziologische Voraussetzungen S. 21

2. ZWEITER TEIL : AUFGABEN UND RICHTUNGEN MODERNER VORSCHULPÄDAGOGIK S. 31
   2. 1. F. Fröbel und M. Montessori S. 33
   2. 2. Spiel und Spielenlernen S. 38
   2. 3. Kognitive Frühförderung S. 43
      2. 3. 1. Frühes Lesenlernen S. 51
      2. 3. 2. Schreibenlernen S. 55
      2. 3. 3. Mathematik S. 56
      2. 3. 4. Sach- und Umweltbegegnung und die Herausbildung der Grundbegriffe S. 60
      2. 3. 5. Motivation S. 63
      2. 3. 6. Kreativität S. 67
      2. 3. 7. Sprache und Kognition S. 82
      2. 3. 8. Exkurs: Die affektive und soziale Seite der kognitiven Frühförderung S. 88
   2. 4. Sozialisation und soziale Erziehung S. 96
   2. 5. Antiautoritäre Erziehung S. 104
   2. 6. Kompensatorische Erziehung S. 117

3. DRITTER TEIL : DIE GRIECHISCHE VORSCHULERZIEHUNG S. 138
   3. 1. Geschichtlicher Überblick der Vorschulerziehung in Griechenland S. 138
      3. 1. 1. Aekaterini Laskaridou und die Gründung des griechischen Kindergartens S. 143
   3. 2. Sozialpädagogische Institutionen für das Vorschulalter S.146
      3. 2. 1. Die Kinderstationen S. 146
      3. 2. 2. Die Land-Kindertagesstätten S. 148

3. 3. Strukturdaten und internationaler Vergleich S. 152
3. 4. Struktur und Organisation der griechischen Vorschulerziehung S. 168
3. 4. 1. Die Kontinuität des Bildungsgeschehens in Kindergarten und Schule S. 177
3. 5. Die Funktion des griechischen Kindergartens S. 185
3. 6. Zur Theorie des griechischen Kindergartens S. 193
3. 7. Die Methode der Kindergartenarbeit S. 200
3. 7. 1. E. Claparède S. 210
3. 7. 2. O. Decroly S. 212
3. 8. Inhalte und Ziele der griechischen Vorschulerziehung S.214
3. 9. Die Ausbildung der Vorschulerzieherinnen S. 235
3. 10. Schulfähigkeit und Einschulung S. 261
4. AUSBLICK S. 281
ANHANG : DER FRAGEBOGEN S. 285
LITERATURVERZEICHNIS S. 289

TABELLENVERZEICHNIS

1. Vorschuldaten im Griechneland der Vorkriegszeit S. 153
2. Kindergärten, Personal, Kinder, Kinder/Kindergärtnerin-Relation und relativer Vorschulbesuch in Griechenland (1950-1970) S. 156
3. Relativer Vorschulbesuch in verschiedenen Ländern S. 157
4. Kinder/Kindergärtnerin-Relation in verschiedenen Ländern S.159
5. Vorschulkinder in öffentlichen und privaten Kindergärten S.161
6. Öffentliche und private Kindergärten nach geographischen gebieten im Schuljahr 1969/70 S. 163
7. Die Staatsausgaben Griechenlands sowie die Ausgaben des Erziehungs- und Verteidigungsministeriums und des Amtes beim Ministerpräsidenten in den Jahren 1965 bis 1970 S. 165
8. Zuwachsrate der Bildungsausgaben 1970 im Vergleich zu den Ausgaben von 1965 und 1967 S. 166
9. Vorschläge für einen Stundenplan des griechischen Kindergartens S. 208-209
10. Die Ausbildungsdauer der Kindergärtnerinnen in verschiedenen Ländern S. 238
11. Lehr- und Stundenplan der griechischen Fachschulen für Kindergärtnerinnen S. 244
12. Ergebnisse einer Schulreifeuntersuchung mit verschiedenen Tests bei der gleichen Population S. 265
13. Als schulunreif beurteilte Kinder, die sich in der Schule gut bis durchschnittlich bewährt haben S. 266
14. Einschulungsalter in verschiedenen Ländern S. 276

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546514_0001

0. EINLEITUNG

Die Vorschulerziehung ist in der letzten Zeit zu einem der meist diskutierten Brennpunkte der Pädagogik geworden. Ein Blick in die Zeitschriften und die neuere pädagogische Literatur ergibt, daß sich die Diskussion der letzten Jahre weltweit einem Bereich zugewandt hat - dem Bereich der Vorschulpädagogik -, der eigentlich immer am Rande des pädagogischen Denkens und Handelns stand, da im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses bis heute - von einigen Ausnahmen abgesehen - fast ausschließlich die Entwicklungs- und Erziehungsprozesse des Kindes in der Schule lagen. In der Vielzahl von populären Büchern und Zeitschriften über Theorie und Praxis der Vorschulerziehung kann man außerdem ein Zeichen dafür sehen, daß sich die Einsichten in die Bedeutung der frühkindlichen Erziehung und die Anschauung über traditionelle Schwerpunktbereiche der Pädagogik auch für eine breitere Öffentlichkeit einem Wandel unterzogen haben.

Erstaunlich, ja überraschend und eigentlich ohne Beispiel ist das Ausmaß der Anteilnahme, das in breiten Schichten, insbesondere natürlich bei den Eltern kleiner Kinder, den Fragen der frühkindlichen Erziehung im weitesten Sinne heute entgegengebracht wird. Die öffentliche Diskussion der Prinzipien dieser neuen Erziehung hat bewirkt, daß in immer mehr Elternhäusern die alten pädagogischen "Riten" in Frage gestellt werden. Immer mehr Väter und Mütter sind sich bewußt geworden, daß es keinesfalls von den Sternen abhängt, was aus ihren Kindern werden wird. Weil es aber so viele Wegweiser gibt, die in die verschiedensten Richtungen zeigen, wächst zusammen mit dem Interesse die Verwirrung und damit auch die Befürchtung vieler Eltern, sie könnten für ihre Kinder etwas Wichtiges und Irreparables versäumen. Doch auch im wissenschaftlichen Feld ist die Verwirrung nicht geringer. Fragen und Gegenfragen warten immer noch auf begründete und wissenschaftlich fundierte Beantwortung:

Soll Vorschulerziehung als Frühförderung oder als Schonraum aufgefaßt werden?

Soll sie auf die Schule vorbereiten oder ein eigenständiges Bildungskonzept verwirklichen?

Ist sie in Wirklichkeit, und wenn ja, in welchem Ausmaß ein Mittel zur Ausschöpfung von Begabungsreserven?

Trägt sie, und inwieweit, zur Verwirklichung gleicher Bildungschancen bei?

Und wenn ja, soll sie obligatorisch werden oder freiwillig bleiben?

Lohnt sich schließlich die Diskussion um die Alternative: Eingangsstufe- Kindergarten oder sogar Kindergarten-Vorschule? Auch die verschiedenen Vorschulkongresse (Hamburg, Hannover, Unna u. a.), die in den letzten Jahren einberufen worden sind und die sich mit diesen und ähnlichen Fragen befaßt haben, konnten keine Klarheit über diese Probleme, geschweige denn endgültige Entscheidungen fassen. Nur eines war und ist immer klar: Daß es Vorschulerziehung geben muß, da man sich über die Wichtigkeit der Entwicklungsförderung im Vorschulalter einig ist.

Wir befinden uns also in einer Phase der Umgestaltung der vorschulischen Erziehung, sowohl der institutionalisierten als auch jener in der Familie. Das Thema beschäftigt Spezialisten und Laien, als sollte das von E. KEY proklamierte "Jahrhundert des Kindes" erst jetzt beginnen. Man kann aber trotzdem der Behauptung von F. HECHINGER (1970, S. 11), Vorschulerziehung sei Wirklichkeit geworden, noch nicht zustimmen. Man sollte jedoch seine Befürchtung teilen, es bestehe die Gefahr, daß sie zur Mode wird, die nur kurzfristig das pädagogische Handeln bestimmen kann.
Obwohl nun "der Streit um die Vorschulerziehung" (A. FLITNER, 1967) schon seit einigen Jahren andauert, sind wir auf diesem Gebiet noch ziemlich am Anfang, und es gibt bis heute im Bereich der Vorschulerziehung nur wenige feststehende Resultate. Dennoch kann man in der Erziehung nicht darauf warten, bis die Voraussetzungen für pädagogische Maßnahmen restlos geklärt sind.Oft "geht das pädagogische Tun allem pädagogischen Erkennen voraus" (E. HOFFMANN, 1951, S. 1). Das Leben zwingt uns manchmal, auch solche Probleme in Angriff zu nehmen, für die es ungenügende theoretische Vorleistungen gibt. Und Wege entstehen ja dadurch, daß wir sie gehen. Andererseits aber ist damit "vorschulische Erziehung zukunftsoffen, und sie sollte es bleiben" (M. D. BEITL, 1971, S. 12).
Im Zuge dieser Neueinschätzung der Bedeutung der Vorschuljahre für die Erziehung wird ausdrücklich die Erweiterung der Schulpflicht gefordert, und zwar nicht nur wie bisher nach oben (10. Schuljahr), sondern auch nach unten durch die Vorverlegung der Einschulung auf das 5. Lebensjahr. Als geeignete Organisationsform dafür erweist sich nach allgemeinen internationalen Erfahrungen die zweijährige Eingangsstufe für die Fünf- und Sechsjährigen. Diese Lösung ist seit etwa einem Jahrhundert in England durch die Infant Schools erprobt worden und hat sich be-

währt. Auch in Frankreich gibt es neben den écoles maternelles je nach örtlichen Gegebenheiten Vorklassen (classes enfantines) für noch nicht schulpflichtige Kinder.. Diese Funktion erfüllt in den USA der "Kindergarden", der als direkte Vorstufe zur Schule und als Bestandteil des Primarschulwesens zu betrachten ist. Ähnliche Tendenzen schließlich sind auch in der Sowjetunion zu beobachten (vgl. B. TROUILLET, 1968, 1970; D. GLOWKA, 1970).
Diese Lösung der Eingangsstufe wurde 1970 - nachdem sie die einjährige Vorklasse als Lösung verdrängt hat - in den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates aufgenommen und befindet sich zur Zeit im Stadium der Erprobung, so daß man sagen kann, sie wird voraussichtlich etwa im Laufe des kommenden Jahrzehnts zu verwirklichen sein. Damit wurde auch zum ersten Mal der Versuch unternommen, eine Integration der Vor- und Grundschulerziehung vorzunehmen und die Kontinuität des Erziehungsgeschehens aufgrund der Zusammenarbeit und der Abstimmung der Erziehungsprogramme beider Einrichtungen herzustellen.
Aufgabe der Vorschulerziehung ist jedoch nicht die Vorbereitung auf die Schule im Sinne einer "Vorschule" oder einer "Vorklasse". Die Formulierung "vorschulische Erziehung" ist eine zeitliche Feststellung und bedeutet keinen Hinweis auf den Inhalt. Es ist deswegen ausdrücklich zu betonen, daß hier grundsätzlich von vor-schulischer, nicht von vor-schulischer Erziehung die Rede sein kann. Die Benennung "Vorschulerziehung" will nicht zum Ausdruck bringen, daß hier schon mehr nach schulischen Methoden gearbeitet wird. Es wäre deswegen vielleicht weniger verwirrend, von "frühkindlicher Erziehung" zu sprechen, doch der Begriff "Vorschulerziehung" als Kennzeichnung eines bestimmten Bereichs der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung und der praktischen Arbeit hat sich für die internationale Verständigung als vorteilhaft erwiesen. In diesem allgemeinen Sinne verwenden wir im weiteren die Begriffe "Vorschulerziehung", "Vorschule", und (Vorschul-)"Erzieherin".

In unserer Arbeit versuchen wir zunächst, die allgemein-theoretischen Grundlagen der Vorschulerziehung zu skizzieren. Wir gehen dann über zur Diskussion über aktuelle Ansätze und Inhalte, so wie sie im internationalen und vor allem im deutschen Raum ausgetragen wird. In einem weiteren Teil versuchen wir dann, eine kritische Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Vor-

schulpädagogik und -erziehung in Griechenland vorzunehmen, und zwar durch:

1) Auswertung der statistischen Struktur-Daten
2) Verfolgung der Gesetzgebung über Vorschulerziehung
3) Heranziehung der griechischen Literatur, die sich mit dem Thema befaßt und
4) Auswertung einer Umfrage, die wir im Sommer 1971 unter griechischen Kindergärtnerinnen durchgeführt haben, die zwar nicht den strengen sozialwissenschaftlichen Anforderungen entspricht, aber doch aufschlußreiche Information über die Lage der Vorschulerziehung in Griechenland zu geben vermag.

In dem Bewußtsein, daß das Lernen aus der Erfahrung anderer ein mehrschichtiger, aber auch notwendiger Vorgang ist, sollen vergleichende Ausblicke auf die Situation des Vorschulwesens in jenen Ländern gegeben werden, die unter verschiedenen Voraussetzungen eine Reform der Vorschulerziehung durchgeführt haben oder durchzuführen versuchen.

Wir hatten zunächst vor, noch einen weiteren Teil über unsere Vorstellungen und Vorschläge anzufertigen. Dieses Vorgehen mußten wir während der Arbeit aufgeben, weil wir feststellten, daß es dadurch notwendigerweise zu vielen Wiederholungen und Doppeldarstellungen gekommen wäre. Deswegen haben wir versucht, in jedem Kapitel dieses dritten Teils sowohl eine Bestandsaufnahme zu geben als auch unsere Verbesserungsvorstellungen zu konkretisieren.

In gewissem Sinne verstehen wir unsere Arbeit als Fortsetzung und Ergänzung zweier anderer Tübinger Dissertationen, der Arbeit von D. KARAJANNIDIS (1966) einerseits, der sich mit den "Problemen des griechischen Schulwesens und ihrem Zusammenhang mit der deutschen Pädagogik" befaßt hat,und des Versuchs von N. JANNOULIS (1968) andererseits, die griechische Landschule zu analysieren und Vorschläge für ihre Reform zu diskutieren. Da sich diese Arbeiten hauptsächlich mit der Volksschule befaßt haben, konnten sie die Vorschulerziehung nur gelegentlich und am Rande streifen.

Auch andere Reformbestrebungen und -vorschläge des Erziehungswesens in Griechenland, die bis heute sowohl aus öffentlicher als auch aus privater Initiative vorgetragen, diskutiert, erprobt und durchgeführt worden sind, haben, soweit wir wissen, die Vorschulerziehung in ihrem Reformkonzept nicht miteinbe-

zogen. Diese Arbeit möchte deshalb als ein Ansatz für die Diskussion um die Vorschulerziehung in Griechenland verstanden werden.

1. ERSTER TEIL: ALLGEMEINE VORAUSSETZUNGEN DER VORSCHULERZIEHUNG

1. 1. ANTHROPOLOGISCHE VORAUSSETZUNGEN

Ausgangspunkt jeder Pädagogik ist immer das Bild vom Menschen, das sie schafft oder übernimmt. Ohne dieses Bild ist Erziehung nicht möglich; deswegen muß jede Erörterung dessen, was der Mensch sei, notwendigerweise allen anderen Erziehungserörterungen vorausgehen (vgl. A. FLITNER, 1963, S. 11). Das bedeutet, daß die Pädagogik, um ihre Ziele zu setzen, ein klares Bild davon haben muß, was der Mensch ist, und daß jede Abweichung von einem überkommenen Bild über die Natur des Menschen sowie seine Bestimmung notwendigerweise zu einer Veränderung der Erziehungsziele führt. Es liegt zunächst in der Natur des Menschen, daß er sich Gedanken über sein Wesen macht, die er dann zu einem Bild zusammenfaßt. Wenn wir ihn nun unter dem Aspekt der pädagogischen Anthropologie betrachten, ist das fundamentalste Kennzeichen seines Wesens die Tatsache, daß er "erzieht, erzogen wird und auf Erziehung angewiesen ist" (E. LANGEVELD, 1965, S. 177).

Gerade dieses Merkmal hat M. SCHELER mit seinem Buch "Die Stellung des Menschen im Kosmos" (1928) in den Vordergrund der Diskussion gerückt, in welchem er den Versuch unternommen hat, den Menschen nicht im Vergleich oder in Beziehung zu Gott zu interpretieren, sondern indem er nach dem Wesensunterschied von Mensch und Tier gefragt hat. Durch das intensive Studium der Tierpsychologie, mit der man sich in den darauffolgenden Jahren beschäftigt hat (vgl. F. J. J. BUYTENDIJK, 1958), und zugleich durch die Abhebung des menschlichen vom tierischen Verhalten wurde die Sonderstellung des Menschen im Kosmos klargestellt und auch im biologischen Bereich ersichtlich gemacht.

Im Folgenden werden wir versuchen, diese Sonderstellung des Menschen im Kosmos, die seine Erziehungsmöglichkeit und Erziehungsbedürftigkeit begründen und ihn sowohl als educandus wie auch als educabilis erweisen, durch eine kurze Darstellung von einigen grundsätzlichen anthropologischen Kategorien hervorzuheben.

1.1.1. DER MENSCH ALS INSTINKTARMES UND WELTOFFENES WESEN

Bei der vergleichenden Beobachtung der Verhaltensweisen eines kleinen Tieres in seinen ersten Lebensmonaten und eines jungen Menschenkindes fällt sofort auf, daß das Kleintier im Vergleich zum Menschenkind weitaus fortgeschrittener ist. Schon wenige Stunden nach ihrer Geburt sind die meisten Tiere so sicher und selbständig, daß sie die mütterliche Sorge nicht in dem Maße in Anspruch nehmen müssen wie das Menschenkind. Der neugeborene Affe z. B. kann alles, was das Menschenkind kann und noch vieles darüber hinaus. Im Alter von einem Monat bringt das Affenbaby viele Geschicklichkeitsübungen fertig, zu denen das Menschenkind erst nach vielen Jahren fähig wird (vgl. F. J. J. BUYTENDIJK, 1958, S. 88 ff.). Ihre Instinkte verschaffen den Tieren eine solche Verhaltenssicherheit bei der Erkundung der Welt, wie sie das Kind erst nach vielen Jahren,großen Anstrengungen und langjähriger Fürsorge erreichen kann. Im Gegensatz zum Tier muß der Mensch auch noch jene Verhaltensweisen erlernen, die die Tiere auf Grund ihrer Instinkte automatisch vollziehen.

Neben der Instinktarmut aber ist der Mensch auch in Bezug auf seine Organe ein "Mängelwesen", wie ihn J. HERDER charakterisiert hat (A. GEHLEN, 1961, S. 18). Morphologisch ist er im Gegensatz zu allen höheren Säugern durch Mängel bestimmt, die jeweils in exakt biologischem Sinn als Unangemessenheit, als etwas Unentwickeltes bezeichnet werden müssen. Es fehlt ihm z. B., wie das schon PROTAGORAS (in dem nach ihm benannten Platonischen Dialog) in Form einer Fabel dargelegt hat, das Haarkleid und damit der natürliche Winterschutz; es fehlen natürliche Angriffsorgane, aber auch eine zur Flucht geeignete Körperbildung; die Schärfe seiner Sinne bleibt hinter der der Tiere weit zurück (vgl. auch M. LANDMANN, 1969, S. 31). Man hat deswegen den Menschen auch das "verwaisteste Kind der Natur" genannt (bei GEHLEN, 1962, S. 83). Wenn man nun diese Tatsachen in Betracht ziehen würde, daß nämlich der Mensch ein Mängelwesen in zweierlei Hinsicht ist und dazu noch während seiner ganzen Säuglings- und Kinderzeit einer einzigartigen langfristigen Fürsorge bedarf, so ließe sich folgende Aussage machen: "Der Mensch wäre, der rohen Natur wie ein Tier ausgesetzt, mit seiner ihm angeborenen Physis und seiner Instinktmangelhaftigkeit unter allen Umständen lebensunfähig" (A. GEHLEN a. a. O.). Wenn man also den Menschen fik-

tiv als Tier setzt, dann findet man, daß er als solches ein höchst unvollkommenes, ja sogar unmögliches Geschöpf ist.

Gerade diese augenscheinlich negative biologische Ausgangslage des Menschen erweist sich paradoxerweise als seine Chance. Denn in dieser Hinsicht ist der Mensch, "das noch nicht festgelegte Tier" (F. NIETZSCHE), ein Wesen der Zucht: "Selbstzucht, Erziehung, Züchtigung, In-Form-Kommen und In-Form-Bleiben gehört zu den Existenzbedingungen eines nicht festgelegten Wesens" (A. GEHLEN, 1962, S. 32). Schon ROUSSEAU hatte festgestellt: "Alles, was wir bei unserer Geburt nicht haben und was wir brauchen, wenn wir erwachsen sind, wird uns durch die Erziehung gegeben" und "daß alles, was zur Menschlichkeit gehört, erst anerzogen und gelernt werden muß" (TH. BALLAUF, 1963, S. 47).

Natürlich lernt das Tier auch, indem es sein Nest verläßt und herumschnuppert und -krabbelt, und wir können ihm keineswegs ein gewisses Maß an Erkundungsvermögen absprechen. Auch das junge Tier muß vieles in Erfahrung bringen (M. LANGEVELD, 1964, S. 51 f.). Aber es lebt in einer Welt, die ihm durch seine Instinkte bekannt gemacht wird. Nur diejenige Beute verfolgt es, welche zu seiner Lebensform paßt. Dafür sind seine Organe den besonderen Lebensbedingungen und Lebenserfordernissen der jeweiligen Art wie ein Schlüssel dem Schloß zugepaßt. Seit J. v. UEXKÜLL (1970) wissen wir, wie klein sowohl die "Merkwelt" als auch die "Wirkwelt" der Tiere, die ihre Umwelt ausmachen, ist. In dieser Umwelt sind die Eindrücke des Tieres bloß "Signale", auf die es reagiert. Es besitzt, wie uns K. LORENZ gelehrt hat, neben den Aktionsschemata der Instinkte auch arttypische Rezeptionsschemata der Welt.

Das gilt für den Menschen nicht. Er reagiert nicht, er handelt. Er lebt nicht, er führt sein Leben. Seine Möglichkeiten, auf die wahrgenommene Wirklichkeit zu antworten, sind nahezu unbegrenzt wandelbar. Diese Tatsache hat M. SCHELER (1928, S. 49) mit folgendem Schema veranschaulicht:

für das Tier gilt $T \rightleftarrows U$

für den Menschen aber $M \rightleftarrows W \rightarrow \rightarrow \rightarrow \ldots$

Dieses Schema besagt zweierlei: erstens, das Tier hat Umwelt, der Mensch dagegen hat Welt (vgl. auch A. GEHLEN, 1962, S. 84; H. PLESSNER, 1965, S. 307, u. a., anders A. FLITNER, 1963, S. 224). Zum anderen bedeutet die zweite Formel, daß das "weltoffene" Verhalten des Menschen und seine Möglichkeiten, "Kultur" zu schaf-

fen, unbegrenzt erweiterungsfähig sind. Er ist, wie T. LITT gesagt hat, "wie kein anderes Wesen aufgeschlossen für die Welt, und die Welt erschließt sich ihm wie keinem anderen Wesen" (bei H. ROTH, 1966, S. 126). Daraus läßt sich schließlich erklären, warum der Mensch allein überall auf der Erde lebensfähig ist, während fast alle Tiere eine weitgehende regionale Fesselung, also eine "Ein-Passung" in eine ganz bestimmte klimatische, ökologische usw. konstante Umwelt zeigen.

1.1.2. DER MENSCH ALS PHYSIOLOGISCHE FRÜHGEBURT

A. PORTMANN hat in seinen Arbeiten die Sonderstellung des Menschen in ontogenetischer Hinsicht herausgearbeitet und auf seine zoologischen Eigenarten hingewiesen (seine handgreiflichen morphologischen Eigentümlichkeiten, hohes Geburts- und Hirngewicht, Offenheit der Sinne bei Unfertigkeit der Bewegungsapparate usw.), die seine Hilflosigkeit und Erziehungsbedürftigkeit auch biologisch begründen. Bekannt sind seine ontogenetischen Vergleiche zwischen Menschenkind und Tierjungem, auf Grund deren er seine Lehre aufgebaut hat, nach der der Mensch, in biologischen Kategorien formuliert, eine "physiologische Frühgeburt" darstellt und zum"sekundären Nesthocker" wird, obwohl er seiner Naturgeschichte nach ein "Nestflüchter" ist. Das bedeutet, wenn der Mensch so wie vergleichbare Tiere das Leben sofort nach der Geburt zu meistern imstande sein sollte (z. B. gehen, sprechen), müßte er ein Jahr älter sein, also nach 21 Monaten Schwangerschaft geboren werden. Das erste Lebensjahr nennt er deswegen "extra-uterines Frühjahr".

Dieser Charakter der"Frühgeburt"ist für das Hineinwachsen in die menschliche Welt von größter Bedeutung. Das erste Lebensjahr spielt sich nicht mehr, wie bei den entsprechenden Entwicklungsphasen der Großaffen, in der dunklen, eintönigen Umwelt des Mutterleibes ab. "Bei uns, dem Menschen, wird das Heranbilden zu typischer Haltung, Bewegungsart und Kommunikationsform in einzigartiger Weise in den Sozialkontakt eingeordnet und von ihm mitbestimmt" (A. PORTMANN, 1956, S. 66). Die Zeit der mütterlichen Pflege und Einwirkung wird dadurch wesentlich nach vorne verlängert, und während die Spiel- und Lernzeit der Tiere relativ kurz ist, zieht sie sich beim Menschen über Jahre hin (im Prinzip dauert sie das ganze Leben lang), und daher auch seine ver-

längerte Kindheit und Jugendzeit. Dieser langen Zeit der Hilflosigkeit ordnet sich beim Menschen "die unbegrenzte elterliche Fürsorge nicht nur als Entwicklungshilfe zu, sondern auch als Entwicklungsbedingung, als conditio sine qua non" (H. ROTH, 1966, S. 116). Die Erscheinungen des Hospitalismus bei Anstaltskindern haben dies eindeutig bewiesen (R. SPITZ, 1968).

1.1.3. DIE ERZIEHUNG ALS WESENSBESTIMMUNG DES MENSCHEN

In den vorausgehenden Ausführungen haben wir versucht, die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen so, wie sie durch seine biologische Natur bedingt ist, zu skizzieren. Im Bewußtsein der Feststellung, daß "eine Anthropologie, die nicht eine normative Deutung des Menschen als Aufgabe seiner selbst ist, nur eine Biologie wäre" (M. LANGEVELD, 1964, S. 6), versuchen wir im folgenden auch über die Erziehungsbedingtheit des Menschen als sein Wesensmerkmal kurz zu referieren. Gewiß ist diese Erkenntnis, daß der Mensch wesensmäßig durch Erziehung bedingt ist, in der Pädagogik nicht neu: Alle großen Pädagogen haben sie in irgendeiner Weise ausgesprochen, und sie taucht auch in der Geschichte der Philosophie an verschiedenen Stellen auf (z. B. E. KANT: Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß, bei H. ROTH, 1966, S. 41). Es ist aber M. LANGEVELDs Verdienst, der im Grunde genommen dem Weg folgt, den schon ROUSSEAU als erster eingeschlagen hat, sie in ihrer anthropologischen Bedeutung und damit in ihrer philosophischen Konsequenz voll begriffen zu haben (vgl. W. LOCH, 1963, S. 54).

Damit ist klar geworden, daß sich der Erzieher das Wesen und die Bestimmung des Menschen nicht getrennt denken kann. (So hat z. B. H. ROTH den ersten Band seiner "pädagogischen Anthropologie" dem Begriffspaar Bildsamkeit und Bestimmung gewidmet). Sie müssen aufs engste zusammenhängen, und zwar in dem Sinn, daß das menschliche Wesen die Möglichkeit in sich trägt, zu jener Bestimmung zu gelangen oder sich ihr zu nähern. Mit den Worten M. LANGEVELDs (1965, S. 107): "Wer erzieht, denkt stets in den Begriffen Wesensbestimmung, Hinführung zu dieser Bestimmung". Die Hinführung zu seiner Bestimmung weist schließlich auf die Bezogenheit des Kindes auf den Erwachsenen hin. Dazu noch einmal M. LANGEVELD (1965, S. 174): "Wer ein Kind sich selbst überläßt, der hindert es daran, ... selbständig zu werden". (Vgl. diesbezüglich die Kritik A. FLITNERs, 1963, S. 245 ff. an der pädagogischen Bewegung "vom Kinde aus" und

W. LOCHs Kritik an J. DERBOLAVs Konzept der Selbstverwirklichung, 1963, S. 67).

1.2. PSYCHOLOGISCHE VORAUSSETZUNGEN

Wie schon einleitend gesagt worden ist, besteht heute ein reges Interesse sowohl der Erziehungswissenschaftler als auch der breiten Öffentlichkeit an Fragen der Vorschulerziehung. Ihren Ausgangspunkt findet diese Bewegung in den umstürzlerischen Ergebnissen der Sozialisationsforschung, die die Voraussetzungen und Konsequenzen der frühkindlichen Erziehung weitgehend in eine neue Richtung lenken.

In diesem Abschnitt wollen wir vor allem untersuchen, wie dieses Interesse vom Wandel der Entwicklungspsychologie beeinflußt worden ist. Unsere Vorstellungen vom kindlichen Wesen und seiner Entwicklung haben sich in den letzten Jahren radikal geändert. Seitdem man im Rahmen der Philosophie allgemein über das Wesen und die Entwicklung des Menschen nachdachte, und auch nachdem sich Ende des letzten Jahrhunderts (W. PREYER, 1882) die Entwicklungspsychologie zu einer Wissenschaft konstituiert hatte, lag diesem Denken immer ein bestimmtes Entwicklungsmodell zugrunde: das eines intern gesteuerten, im ganzen festliegenden Ablaufs von Entwicklungsschritten (A. FLITNER, 1968, S. 364 f.; J. Mc. V. HUNT, 1970, S. 34 ff.). Die Rolle der Umwelt beschränkt sich auf die Realisierung der Möglichkeiten, die schon in der Anlage schlummern. (Die Anlage potenziert, die Umwelt realisiert! H. REMPLEIN). Der Ursprung dieser Auffassung geht auf die Entwicklungstheorie von Ch. DARWIN zurück. Sie wurde von F. GALTON und G. S. HALL in die Entwicklungspsychologie eingeführt und von A. GESELL bis in die 50er Jahre tradiert. Nach diesem Entwicklungsmodell sind die Eigenschaften des Menschen erblich bestimmt und werden durch das sogenannte innengesteuerte Wachstum("intrinsic growth" A. GESELL) ans Licht gebracht. Dieser Auffassung liegt außerdem der Glaube an eine fest vorgegebene Intelligenz zugrunde. Von ihr hervorgerufen verbreitete sich am Anfang dieses Jahrhunderts die Testbewegung in Amerika als Versuch, in gewissem Umfang den Schulerfolg vorauszusagen, die Berufswahl u. ä. m. vorauszubestimmen.

Diese Vorstellung von der vorbestimmten Entwicklung hat natürlich auch eine empirische Grundlage, die sie in den Ergebnissen verschiedener Studien über Verhaltensentwicklung bei Tieren und Kindern findet. Zu diesen Studien gehören die Untersuchungen an Salamandern und Fröschen von L. CARMICHAEL,

das Turmbauen und Treppensteigen von A. GESELL u. a., das Schneiden mit Scheren, Klettern auf einer Leiter, Auf- und Zuknöpfen von J. HILGARD u. a. (s. J. Mc. V. HUNT, a. a. O., S. 35 ff.). In allen diesen Versuchen zeigte es sich, daß der später mit dem Lernen einsetzende Bruder in kurzer Zeit die Leistungsfähigkeit seines Partners erreicht. Von derartigen Annahmen und Beweisen ausgehend hat J. WATSON die bekannte These vertreten, "that experience is unimportant during the preschool years because nothing useful can be learned until the child has matured sufficiently" (nach A. FLITNER, 1968, S. 365).

Damit wurde klar und deutlich eine weitere Grundauffassung dieser Entwicklungspsychologie ausgesprochen, daß nämlich das Lernen keine Rolle spielt, wenn nicht vorher die Reifung die Möglichkeiten dazu verschafft hat. Hier deckt sich also das Anlage-exklusive Modell teilweise mit dem der Reifung. Gestützt auf eine Reihe von neuen Befunden hat sich die neuere psychologische Forschung weithin von dieser Auffassung entfernt. Zunächst hat die Tiefenpsychologie ausdrücklich auf die Bedeutung der ersten Lebensjahre nicht nur für die Entwicklung der Intelligenz, sondern allgemein der Persönlichkeit des Menschen hingewiesen. Die Beobachtung der Entwicklung von Kindern, die in Heimen aufwachsen mußten, und die Feststellung der Hospitalismus-Symptome konnten dies bestätigen. Ferner hat die kulturanthropologische Forschung Berichte über Völker vorgelegt, bei denen die Entwicklung anders verläuft als in unserem Kulturraum. Die Arbeiten von M. MEAD [1928 (1970)] und R. BENEDICT (1955) verweisen auf die Tatsache, daß manche Verhaltensformen, die man früher weitgehend für rein reifebedingt hielt - wie das Trotzalter, die Flegeljahre oder gewisse Erscheinungen der Reifezeit - sich als Konditionierungen auf Grund bestimmter sozio-kultureller Bedingungen erweisen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt im europäischen Raum die historische Betrachtung des Kindesalters (vgl. A. FLITNER / W. HORNSTEIN, 1964; A. FLITNER, 1972, S. 20 ff.). Schließlich brachte die Sozialpsychologie und die Sozialisationsforschung neue Einsichten über den Zusammenhang von Leistung, Motivation und Intelligenz mit dem sozio-kulturellen Milieu, in dem das Kind aufwächst. Mehr darüber berichten wir in anderen Abschnitten (siehe: Soziologische Voraussetzungen der Vorschulerziehung und Kompensatorische Erziehung).

Auch diese neue Auffassung von der Entwicklung kann sich auf eine breite, empirische Grundlage stützen. Eine Vielzahl von Ver-

suchen mit Tieren hat gezeigt, wie wichtig die Übung, die Erfahrung, das Lernen, kurz die Umwelt für die Entwicklung des Verhaltens ist. So wurden z. B. Versuche über die Lernfähigkeit von Ratten durchgeführt. Sie wurden aus demselben Wurf genommen und in zwei Gruppen aufgeteilt. Die eine Gruppe wurde in äußerst eingeschränkten Verhältnissen aufgezogen, während die andere in einer anregenden Umwelt viele Erfahrungen sammeln konnte. Diese zweite Gruppe erbrachte dann wesentlich bessere Lernleistungen als die erste (W. WOLF, 1971, S. 21). Darüberhinaus haben Versuche mit verschiedenen Tieren, die unter eingeschränkten Bedingungen aufgewachsen sind, bewiesen, daß dabei selbst instinktbedingte Verhaltensweisen nicht entfaltet werden konnten (Vögel beim Nestbau, Ratten bei der Fürsorge ihrer Kleinen, die Affen von HARLOW u. a. m.).

Nun können solche Versuche im menschlichen Bereich nicht durchgeführt werden. Es gibt aber auch dort interessante Beobachtungen, die die neue Auffassung von der Entwicklung stützen. A. NITSCHKE (1962) z. B. hat nach klinischen Beobachtungen festgestellt, daß bestimmte Bewegungen oder allgemeine Verhaltensweisen, die man immer der Vererbung zugeschrieben hat, ihre Erklärung einfach im Zusammenleben des Kindes mit seinen Eltern finden können.

Noch interessantere Ergebnisse brachte die Zwillingsforschung, die von der Entwicklungspsychologie als der Königsweg zur Erforschung von Entwicklungsfragen angesehen wird. Man vergleicht dabei eineiige (EZ) oder zweieiige (ZZ) Zwillinge, die in derselben oder in einer verschiedenen Umwelt aufgewachsen sind, unter sich und mit Geschwistern oder nicht verwandten Kindern. Sofern sich dabei zwischen eineiigen Zwillingen überhaupt Unterschiede finden, gehen sie auf das Konto der Umwelteinwirkung, da sie zur Gänze die gleiche Erbmasse besitzen. Die erste klassische Arbeit, in der Persönlichkeitszüge von eineiigen Zwillingen, die getrennt aufgewachsen sind, untersucht wurden, ist die von H. NEWMAN / F. N. FREEMAN / K. J. HOLZINGER aus den Jahren 1927 - 1937. Darauf bezieht sich fast jede neuere Arbeit dieses Bereichs. Das Ergebnis dieser Arbeit lautet: Bei zunehmender Verschiedenheit der erzieherischen Umwelten divergieren die Intelligenzleistungen. So haben z. B. eineiige Zwillinge, die getrennt in einer verschiedenen Umwelt aufgezogen wurden, Intelligenz-Test-Leistungen von bis zu 24 Punkten Unterschied aufgewiesen (vgl. H. ROTH, 1968; G. MÜHLE, 1968; H. ROHRACHER, 1961; P. R.

HOFSTÄTTER, 1957). Auch zwischen der Intelligenzleistung von Adoptivkindern und ihren Adoptiveltern sowie deren eigenen Kindern besteht ein - wenn auch schwacher (15 bzw. 20 Punkte nach W. WOLF, 15 bzw. 35 nach P. R. HOFSTÄTTER)positiver Zusammenhang. Dieser kann natürlich nur als Auswirkung der Erziehung und der Umwelt angesehen werden. Im Gegensatz dazu weisen die erbverschiedenen Zwillinge (zweieiige Zwillinge) im Durchschnitt etwa zweimal so hohe intrapaarige Differenzen wie die erbgleichen (eineiige Zwillinge) auf. Nimmt man noch nichtverwandte, gleichgeschlechtliche und etwa altersgleiche Paare hinzu, so ergibt sich ein mittleres Diskordanzverhältnis von NV:ZZ:EZ wie 4:2:1 (K. GOTTSCHALDT, 1968, S. 131).

Die aus allen diesen Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse haben die bisher vorherrschende Beschreibung und Deutung des Entwicklungsprozesses als "stufenweise Entfaltung von Erbanlagen unter Umwelteinflüssen" in dreierlei Hinsicht revidiert: Zum einen zeigt sich, daß die meisten Entwicklungsprozesse kontinuierlich und nicht schubweise, wie die früheren Stufen- und Phasenlehren postulierten, verlaufen. Zum anderen besteht die Tendenz, nachdem die erbmäßige Determiniertheit des Menschen aufgelockert wurde, die Umwelteinflüsse und die Prägungseffekte des Milieus absolut zu setzen. Drittens neigt man immer mehr zu der Ansicht, daß Lernprozesse selbst in die Reifungsvorgänge eingreifen.

Es erscheint also heute nicht mehr sinnvoll "nach Entwicklungsstufen zu suchen, die alle Verhaltens- und Erlebnisformen eines bestimmten Altersabschnittes umfassen . Die meisten Entwicklungsprozesse verlaufen überdies kontinuierlich und nicht in Schüben. Plötzlich auftretende Veränderungen sind eher Ausnahmen und haben meist äußere Ursachen (Trauma)"(R. OERTER, 1971, S. 83). Zu einer solchen Auffassung gelangte R. BERGIUS schon 1959, als er die Entwicklung anhand des Modells der Stufenfolge darzustellen versuchte. Er schreibt: "Es gibt keine in sich einheitlich zu charakterisierenden, allgemeinen Stufen und Phasen der Entwicklung; die Entwicklung verläuft streng kontinuierlich ohne merkliche Stufungen und vor allem individuell sehr verschieden. Die Einteilung in abgegrenzte Stufen sowie deren in sich einheitliche Charakteristik entspricht keiner Realität im Entwicklungsgeschehen, ...sie ist eine Fiktion ..." (R. BERGIUS, 1959, S. 175). P. MUSSEN schließlich, ein Vertreter der modernen Psychologie, sieht im kontinuierlichen Verlauf der Entwicklung eines ihrer allgemeinen Grundprinzipien (P. MUSSEN, 1971, S. 27).

Ferner werden neuerdings die Entwicklungsphänomene nicht mehr als Objekt philosophischer Spekulation betrachtet. So ist der hauptsächlich mit philosophischen Argumenten geführte Streit zwischen "Anlage" - und "Umwelt" - Theoretikern, der die Entwicklungspsychologie schon seit ihrem Entstehen gegen Ende des 19. Jahrhunderts begleitete, verblaßt, da man mit Hilfe experimenteller Methoden der modernen Psychologie neue Daten und Beurteilungsmaßstäbe für die auch heute noch aktuelle Problematik gewonnen hat. Man fragt nun heute mit der amerikanischen Psychologin A. ANASTASI nicht mehr, ob die Entwicklung eines Phänotypus stärker von der Anlage oder stärker von der Umwelt beeinflußt werde, da diese Frage falsch gestellt ist, sondern in welcher Weise Anlage und Umwelt zusammenwirken (G. MÜHLE, 1968, S. 76). Anlage wird dabei als ein Bedingungsfaktor in einem breiten Feld von vielen Variablen angesehen (H. ROTH, 1966, S. 65).

Im Rahmen des Interaktionsmodells ist also die bisher geltende Zweifaktorentheorie der Begabung zu einer Vielfaktorentheorie hin korrigiert worden. Der Mensch ist nicht nur das Produkt seiner unterschiedlichen erblichen Disposition und der sozio-kulturellen Umwelteinwirkungen, sondern er ist mit zunehmender Entwicklung durch seine wachsende Lerninitiative selbst am Aufbau seiner Persönlichkeit beteiligt. Das ist die "Leitlinie" des Erlebens und Handelns, die sich nach W. FLITNER allmählich in der werdenden Person herausbildet. Darunter ist zu verstehen"die Richtung, welche die Person bereits genommen hat auf Grund ihrer inneren Geschichte, der bereits erlittenen Schicksale und der schon in ihr verarbeiteten Wünsche, Vorsätze und Werte" (W. FLITNER, 1965, S. 92). Die Persönlichkeitsentwicklung ist also das Produkt des Zusammenwirkens von "Erbbildung, Fremdbildung und Selbstbildung" (W. FLITNER, a. a. O., S. 93; vgl. auch P. MUSSEN, 1971, S. 100; H. ROTH, 1966, S. 153; J. PIAGET / B. INHELDER, 1967, S. 114 ff.; K. GOTTSCHALDT, 1968, S. 135). Allerdings betonen die Genetiker nachdrücklich, "daß die genetische Varianz auch heute noch größer sein muß als die Erziehungs- und kulturelle Umwelt abfordert" (H. RITTER / W. ENGEL, 1968, S. 119).

Schließlich faßt man Entwicklung heute - im Blick auf das Endergebnis, d. h. die Sozialisierung des erwachsenen Menschen - als "sozialen Prozeß" auf (vgl. R. OERTER, 1971, passim). Das bedeutet eigentlich, daß dem "sozialen" Lernen dabei große Be-

deutung beigemessen wird. In diesem Sinne schreibt z. B. H. R. LÜCKERT (1970, S. 9): "Der Begriff der Entwicklung hat in der Psychologie eine neue Bedeutung erlangt. Psychische Entwicklung ist nicht einfach als innerer Reifungsprozeß, sondern als Ergebnis von Anregungs- und Aneignungsprozessen zu interpretieren". Dazu wollen wir auch die Meinung zweier bedeutender russischer Psychologen zitieren: "Nur wenn wir begreifen, daß die Quellen aller komplexen geistigen Vorgänge nicht in den "Tiefen der Seele" liegen (wie die idealistische Auffassung der Psychologie von K. und CH. BÜHLER als "natürliche Reifung der geistigen Fähigkeiten"), sondern in den komplexen Formen des menschlichen Soziallebens und in der Kommunikation des Kindes mit den Menschen seiner Umgebung zu finden sind, können wir uns endlich von den Vorurteilen freimachen, die sich jahrhundertelang in der psychologischen Wissenschaft eingenistet haben" (A. R. LURIJA - F. T. JUDOWITSCH, 1970, S. 44). Damit leugnet die heutige Psychologie die Rolle der Reifung eigentlich nicht ab, wohl aber ist sie vor allem bestrebt, "zuerst immer auf die möglichen Lernprozesse hinzuweisen und erst den durch diese nicht mehr erklärbaren Rest ... der Reifung zuzuschreiben" (H. AEBLI, 1968, S. 169). Ohne Zweifel also gibt es beim Menschen bestimmte Leistungen, deren Entwicklung reifebedingt ist. Das Kind kann z. B. feste Nahrung erst dann zerkleinern, wenn seine Zähne gewachsen sind; es kann gehen, wenn dies seine Osteogenese erlaubt; so wie es schreiben kann, wenn seine Sensomotorik genug verfeinert ist; und bevor man dividieren lernt, muß man eben addieren und subtrahieren gelernt haben usf. Die kühne These jedoch lautet: "Es gibt im menschlichen Verhalten keine höheren Leistungen, keine Schemata, welche aufgrund bloßer Reifung emergieren" (H. AEBLI, 1968, S. 175).

Solche für die Entwicklung entscheidenden Reifungsprozesse scheinen vorwiegend in der frühen Kindheit zu liegen. Die spätere Entwicklung kann immer weniger mit Reifungsvorgängen in Verbindung gebracht werden, und die Bedeutung der äußeren Einwirkungen nimmt fortschreitend zu, so daß Lernprozesse, je älter das Kind wird, um so entscheidender werden (vgl. R. OERTER, 1971, S. 63; J. PIAGET / B. INHELDER, 1967, S. 116). Aus diesem Grunde hat die Bildungskommission den Begriff "Reife" durch den des "sachstrukturellen Entwicklungsstandes" (nach einer Formulierung von H. HECKHAUSEN im Sinne der kognitiven Lernsequenzen von J. PIAGET; vgl. G. MÜHLE, 1968, S. 85) ersetzt.

Zusammenfassend kann man also sagen, daß die Entwicklungspsychologie heute mehr lernpsychologisch orientiert ist und ihre Grundeinsicht darin besteht, daß die geistige Entwicklung in entscheidender Weise von kulturellen Anregungen und Anleitungen abhängig ist. Damit gewinnt die gezielte Lenkung des Lernprozesses auch im Kleinkindalter zunehmend an Bedeutung. In diesem Zuge hat auch der Begriff der "Schulreife" eine neue Dimension erlangt. Sie wird nicht mehr als eine Stufe des nach internen Gesetzen verlaufenden Entwicklungsprozesses angesehen, der aufgrund "von selbst" emergierender Merkmale determiniert ist."Die Vorstellung, daß die Schulreife eine Art endogen programmiertes Reifungsstadium und an die Wende zum siebenten Lebensjahr fixiert sei, ist irrig. "Schulreif" ist ein Kind dann, wenn man die schulischen Anforderungen auf seinen gegenwärtigen Entwicklungsstand abstimmen kann" (H. HECKHAUSEN, 1968, S. 210). Somit ist eigentlich die"Schulreife" von einem psychologischen zu einem pädagogischen Begriff geworden.

Im Zusammenhang mit der Diskussion über die Entwicklung als Reifung und Lernen wird in jüngster Zeit auch das Problem der "kritischen Perioden" aufgeworfen. Nach der Meinung der Psychologen gibt es offensichtlich eine Zeit, in der der Mensch und das Tier bestimmte verpaßte Lernmöglichkeiten nicht mehr oder nur mit grosser Mühe nachzuholen vermag. Es scheint also in der Geschichte der Organismen Perioden zu geben, in denen bestimmte Lernprozesse leichter als in anderen möglich sind. Störungen der normalen Entwicklung führen in solchen Perioden wahrscheinlich zu permanenten Mängeln und Fehlfunktionen. Eine solche "kritische oder sensible Phase" stellt z. B. die von K. LORENZ beschriebene "Prägungsphase" von Tieren in der ersten Zeit ihres Lebens dar. Auch eine Reihe von Tierversuchen verweisen auf diese Problematik. Schimpansenbabies, die A. RIESEN anderthalb Jahre lang in der Dunkelheit aufgezogen hatte, blieben für immer blind. H. F. HARLOWS Affenmütter, die als Kinder mutterlos aufgewachsen waren, verhielten sich zu ihren eigenen Kindern völlig beziehungslos. Eine Vielzahl von Versuchen mit Ratten und Vögeln beim Nestbau und der Pflege ihrer Jungen führten zu ähnlichen Ergebnissen. (H. AEBLI, 1968, S. 177 ff.; J. Jc. V. HUNT, 1970, S. 37 ff.). Auch in der menschlichen Entwicklung konnte man solche "kritischen Perioden" feststellen. Psychoanalytische Studien z. B. haben gezeigt, daß es in den ersten Lebensjahren des Kindes eine Menge von solchen Phasen gibt (R. SPITZ, E. ERIKSON). E. H.

LENNEBERG hat die "kritische Periode" für den Erwerb der primären Sprache abgegrenzt auf etwa die Zeit zwischen dem zweiten Lebensjahr und der Pubertät (nach H. AEBLI a. a. O.). Als überzeugendes Beispiel schließlich könnten die sogenannten Wolfkinder gelten, die nach der Einführung in die menschliche Gesellschaft die Vielzahl und Vielfalt der sozialen Erfahrungen nicht verarbeiten konnten und kurz danach gestorben sind.

Sucht man nach einer Möglichkeit der Verallgemeinerung dieser Befunde, so stößt man allerdings auf große Schwierigkeiten. Kritische Perioden hat man bisher nur für sehr wenige und hauptsächlich für elementare Leistungen nachweisen können. Man vermutet nur, daß in die Vorschulzeit viele "kritische Phasen" fallen. Die pädagogische Schlußfolgerung liegt nun nahe: In diesen Perioden muß das Kind die Anregungen und die Übungsgelegenheiten erhalten, deren es bedarf.

Diesen neuen Kurs der Entwicklungspsychologie faßt J. Mc. V. HUNT in seinem Aufsatz über "die psychologischen Grundlagen einer kompensatorischen Vorschulerziehung" zusammen. Die Glaubenssätze der alten Psychologie, die den Weg zu einer Vorschulerziehung versperrten, deren Anfechtung aber von der heutigen psychologischen Forschung einer Intensivierung der Vorschulerziehung grünes Licht gegeben hat, drückt er in den folgenden sechs Thesen aus:

1) Der Glaube an eine fest vorgegebene Intelligenz.
2) Der Glaube an eine vorbestimmte Entwicklung.
3) Der Glaube an festgelegte, schaltbrettartige Gehirnfunktionen.
4) Der Glaube, die Erfahrungen früher Lebensjahre, insbesondere vor der Sprachentwicklung, seien unwichtig.
5) Der Glaube, der Einfluß von Erfahrungen auf die Entwicklung liege ausschließlich im Bereich emotionaler Reaktionen, die von triebhaften Bedürfnissen ausgehen.
6) Der Glaube, Lernen müsse durch ein natürliches Ausgleichsbedürfnis, durch Unlust-Reize oder darauf beruhende erworbene Antriebe motiviert werden (S. 30 f.).

B. BLOOM ist heute neben J. Mc. V. HUNT und B. BERNSTEIN der meist zitierte Autor im Bereich der Vorschulpädagogik. Aus der Auswertung von Korrelationsstudien und absoluten Skalenwerten ist er zu dem Ergebnis gelangt, daß, bezogen auf den Stand eines 17jährigen, sich etwa 50 % der Intelligenzentwicklung zwischen der Empfängnis und dem Alter von 4 Jahren vollzieht, weitere 30 % zwischen 4 und 8 Jahren und die restlichen 20 % zwischen 8 und

17 Jahren (B. BLOOM, 1971, S. 100). Dieses Ergebnis macht zugleich die Wichtigkeit der Altersstufe vor dem Schuleintritt für die Entwicklung des Kindes und die Möglichkeiten seiner erzieherischen Beeinflussung in dieser Zeit deutlich. Mit Recht also suchen viele neuere Anstrengungen im Bereich der Vorschulerziehung ihre psychologische Legitimation in dieser These.

Von diesen Gedanken läßt sich nun auch der von der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates erarbeitete Band zur Begabungsforschung leiten, der als Meilenstein in der Vorschulbewegung in Deutschland sowie als ihre theoretische Grundlegung gilt. In den Gutachten des "Bandes" spielen Pauschalbegriffe wie Begabung und Intelligenz fast keine Rolle mehr. "Der Zentralbegriff ist der Lernbegriff geworden, man könnte auch sagen: ein neuer Begriff des Lernens" (H. ROTH, 1968, S. 22). So setzt z. B. H. AEBLI Begabung weitgehend mit Lernfähigkeit identisch, und in den Anlagen und der Reifung sieht er nichts weiter als zwei Faktoren, die die Lernprozesse erleichtern oder erschweren (H. AEBLI, 1968, S. 168). Somit ist Begabung "nicht nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch dessen Ergebnis" (H. ROTH, a. a. O.). Die Bildungsinstitutionen sollen demnach nicht von der Begabung ausgehen, sie sollen nicht Begabung fördern oder sogar fordern, sondern begaben. Da Intelligenz, wie sie in den Testwerten ausgedrückt wird, weitgehend das Ergebnis des kumulativen Lernens oder auch der kumulativen Defizite ist, und da selbst die Leistungs- und Lernmotivation erlernt wird, sieht man in der institutionalisierten Vorschulerziehung einerseits eine Ergänzung der Erziehung in der Familie, aber auch eine Kompensierung der durch sie verursachten Mängel und damit die Möglichkeit der Gewährung gleicher Bildungs- und Lebenschancen.

1.3. SOZIOLOGISCHE VORAUSSETZUNGEN DER VORSCHULERZIEHUNG

Sowohl von der UN-Charta über die Menschenrechte (Art. 1 und 26) als auch von den Verfassungen fast aller Länder (z. B. dt. Grundgesetz Art. 2, gr. Verfassung Art. 7) wird als erstes Grundrecht jedes Menschen die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit anerkannt. Aus diesem Grundrecht lassen sich allgemeine, für alle Bereiche des Bildungswesens gültige Ziele ableiten. Damit legen die Verfassungen auch das umfassende Ziel der Bildung nahe, nämlich "die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als eine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt" (Strukturplan, S. 29). Als Menschenrecht überhaupt gilt das für alle in gleicher Weise. Jeder einzelne soll sie wahrnehmen können und sich weiterhin so verhalten, daß er jedem anderen Mitglied der Gesellschaft die Wahrnehmung derselben Grundrechte selbstverständlich zugesteht. Anders ausgedrückt heißt das, daß das allgemeine Ziel der Bildung ist, jeden Staatsbürger zur Wahrnehmung seiner Rechte und zur Erfüllung seiner Pflichten zu befähigen. Damit fällt dem Bildungswesen insbesondere die Aufgabe zu, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, unter denen der einzelne soweit gefördert werden kann, daß er in der Lage ist, das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit tatsächlich wahrzunehmen.

Damit wurde die von der Französischen Revolution übernommene Forderung nach "égalité" im politischen Sinne (Gleichheit vor dem Gesetz, politische Gleichberechtigung) durch die Forderung nach "Chancengleichheit" erweitert. Daß aber jede Chance zwei Seiten hat, die der objektiven Möglichkeit - der Erlaubnis - und die der subjektiven Möglichkeit - der Fähigkeit -, ist ein Gedanke, der fast so alt ist wie die modernen Verfassungen, die immer wieder Menschen Dinge erlauben, ohne sie jedoch in die Lage zu versetzen, ihre Rechte auch auszunutzen (vgl. R. DAHRENDORF, 1965, S. 24), und ihnen somit nur formale Chancengleichheit zugestehen. Auf der anderen Seite bedeutet Chancengleichheit keine soziale Gleichheit. Eine freie Gesellschaft ist immer eine Gesellschaft, die der Ungleichartigkeit der Wege und der Vielfalt menschlicher Qualitäten weiten Raum läßt. Sie strebt die Chancengleichheit nicht durch Nivellierung der Anforderungen an. Denn in manchen Fällen wird Gleichheit der Chancen nur durch die Gewährung besonderer Chancen zu erreichen sein. Man sieht deswegen ein Merkmal freier Gesell-

schaften darin, daß sie die "gleiche" und die "besondere Bildungschance" miteinander verbinden (F. EDDING nach R. DAHRENDORF a. a. O., S. 26).

Das Bürgerrecht auf Bildung hat also wenigstens drei Aspekte. Es ist zunächst ein soziales Grundrecht aller Bürger, das in der allgemeinen Schulpflicht seine erste konkrete Gestalt gefunden hat und ständig durch neue Inhalte ergänzt wird. Der zweite Aspekt betrifft die Chancengleichheit in jenem rechtlichen Sinne, in dem dieser Begriff zumeist gemeint ist: Es darf keine systematischen Bevorzugungen oder Benachteiligungen bestimmter Gruppen auf Grund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftlicher Lage geben.

Die umwälzende Kraft des Bürgerrechts auf Bildung liegt aber in seinem dritten Aspekt. Rechtliche Chancengleichheit bleibt eine Fiktion, wenn Menschen auf Grund ihrer sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht in der Lage sind, von ihren Rechten Gebrauch zu machen (R. DAHRENDORF a. a. O., S. 23). Welche Aufgaben erwachsen nun aus diesen Unzulänglichkeiten einer Bildungspolitik, die die von der Verfassung garantierte Chancengleichheit zu verwirklichen sucht? Keine andere als die Schaffung gleicher Bildungschancen: für die Kleinkinder ein gleiches Recht auf Vorschulerziehung, für die retardierten Kinder den Besuch von Schulkindergarten und Sonderschulen, für die Schulkinder eine Individualisierung des Lernens und somit eine reiche Differenzierung der Bildungswege und für die Jugendlichen die Möglichkeit, den Beruf ihren Interessen und ihrem Potential entsprechend frei zu wählen, sowie reichliche Angebote weiterführender Bildung. Wenn sich nun Schullaufbahnen auch weiterhin nach Lerninhalten, Lernerfahrungen und Lernansprüchen unterscheiden werden, so wird es doch nicht länger möglich sein, Rangunterschiede dadurch zu begründen, daß man einer volkstümlichen eine wissenschaftliche Bildung entgegensetzt. Das organisierte Lernen soll für alle wissenschaftsorientiert sein (Strukturplan, S. 30).

Mit einer scheinwissenschaftlichen Bemäntelung dient dieses Konzept der "volkstümlichen Bildung" meistens den Wirtschaftsinteressen bei der Nachfrage nach minder qualifizierten Arbeitskräften. Zugleich sichert es die ideologische Einspielung in die Loyalität gegenüber jenen gesellschaftlichen Normen, die die Le-

bens- und Aufstiegschancen gerade dieser Gruppe verhindern (H. WUDTKE, 1971, S. 10). Wenn aber Bildungspolitik in erster Linie "weder dem Bedarf der Wirtschaft noch den zusätzlichen Wünschen der Menschen, sondern dem Fundament der Freiheit für den einzelnen und seine Gesellschaft gilt, dann kommt es zunächst darauf an, die Schulen für alle zu gestalten ..... Denn frei kann ein Land weder werden noch bleiben, wenn es seinen Menschen die Chancen verschließt, die Schulen und Hochschulen ihnen anbieten" (R. DAHRENDORF, 1965, S. 35 u. 9).

Wie sieht es aber in der alltäglichen Praxis aus? 1965 hat G. PICHT sein Buch "Die deutsche Bildungskatastrophe" veröffentlicht, in dem er die Bildungspolitiker veranlassen wollte, ihre Inaktivität auf diesem Gebiet aufzugeben, und ihnen den Punkt aufzeigte, wo die konsequenten Bemühungen zur Reform des Bildungssystems ansetzen sollten. Im gleichen Jahr kam das Buch von K. ERLINGHAGEN heraus, das "das katholische Bildungsdefizit in Deutschland" manifestierte. Schließlich griff im selben Jahre R. DAHRENDORF die Ergebnisse dieser Bücher auf, und gestützt auf eigene Studien (Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium u. a.), brachte er das Buch "Bildung ist Bürgerrecht" heraus, das einen Markstein in der deutschen Bildungspolitik darstellt. "Bildung ist Bürgerrecht" wurde zu einem Schlagwort für die ganze zweite Hälfte der 60er Jahre und löste eine weite soziologisch-pädagogische Literatur aus, die die Ungleichheit der Bildungschancen aufzeigte und die zur Bewegung für die Einführung der Gesamtschule als eine angemessene Lösung des Problems wesentlich beigetragen hat.

Die schockierende Feststellung von R. DAHRENDORF war folgende: Während die Arbeiter und Landarbeiter einen Anteil von 49,8 % der Gesamtbevölkerung bilden, werden ihre Kinder in der Studentenschaft bloß mit 5,2 % repräsentiert, wohingegen Kinder von Akademikern (ca. 1 - 2 % der Gesamtbevölkerung) 35,5 % der Studenten ausmachen (Tabelle S. 51). Lokale Vergleiche haben zu ähnlichen Ergebnissen geführt. Es gibt eine ganze Reihe von Gemeinden ohne einen einzigen 16 - 19jährigen in weiterführender Ausbildung (0 %), andererseits aber solche, in denen alle jungen Leute dieser Altersgruppe (100 %) eine Schule besuchen (a. a. O., S. 48). Und da die Mädchen im Vergleich zu den Jungen in den weiterführenden Schulen ebenfalls unterrepräsentiert sind, gehört z. B. die Tochter eines auf dem Land lebenden Arbeiters zugleich drei Defizitgruppen an (Mädchen, Arbeiter,

Land). Wenn sie nun dazu noch katholisch ist, sind für sie die Chancen, eine weiterführende Schule zu besuchen, wirklich sehr gering. Besucht sie dennoch eine weiterführende Schule, dann ist es fast sicher, daß sie diese vorzeitig verläßt.

Nach diesen Feststellungen hat man sich gefragt, ob in diesen Bildungsreserven nicht auch ein erheblicher Teil von Begabungsreserven stecke, die brach liegen. Die Wirtschaft ihrerseits zeigte auch Interesse an dieser Frage, und man hörte Worte wie folgende: "Um als hochindustrialisiertes Volk gedeihen zu können, müssen wir alle etwaigen Talente entdecken und ausbilden und ihnen die entsprechenden Berufsmöglichkeiten anbieten". Charakteristisches Beispiel ist das Head-Start-Programm in den USA, das - wie bekannt - nicht allein durch pädagogische Gründe ausgelöst wurde, sondern auch als Antwort auf den Sputnik-Schock zu verstehen ist, der im Bewußtsein der Amerikaner die Angst heraufbeschworen hat, sie könnten von den Russen überholt werden, wenn sie nicht rechtzeitig die Begabungsreserven ausschöpften, die in ihren Bildungsreserven steckten.

Als Folge ist dann sowohl in der BRD als auch in den USA eine Literatur über die "Ausschöpfung der Begabungsreserven" entstanden, die sich damit beschäftigte, die Begabungen zuerst zu entdekken und dann Vorschläge über die Möglichkeiten ihrer Ausschöpfung zu machen. Da aber "Begabung" keine konstante Größe ist, kam man zu sehr verschiedenen Ergebnissen über den Anteil der unausgeschöpften Begabungsreserven, die zwischen 3 % und 50 % schwankten (W. ARNOLD, 1968, S. 373). Zudem hat die Begabungsforschung, die in der zweiten Hälfte der 60er Jahre einen außergewöhnlichen Aufschwung erlebt hat, die Sinnlosigkeit solcher Untersuchungen erwiesen, da sie eindeutig erbracht hat, daß Begabung nicht statisch gesehen werden kann. Sie ist keine von vornherein vorhandene und in ihrem Umfang eindeutig bestimmte Grundausstattung des Einzelnen, die es erlaubt, ihn ein für allemal zu klassifizieren und dann nach fixer Kapazität mit Wissen auszufüllen. Begabung ist vielmehr ein Potential, eine höchst dynamische Größe. Sie kann entwickelt werden; sie kann unter ungünstigen Umständen ungeweckt bleiben, ja allmählich zurückgehen. Man redet also heute nicht mehr von "Ausschöpfung der Begabungsreserven", sondern von "Aktivierung der Begabungen", von der Aufgabe der Schule, die Kinder zu begaben (s. o.).

Wichtig für diese Aktivierung der Begabungsreserven ist zunächst, die Bedeutung der Faktoren, aus denen die Bildungsdefizite entstehen, zu erkennen. Über die Schullaufbahn eines Kindes entscheidet im allgemeinen ein ganzes Bündel von Faktoren. Einige davon sind: Die materiellen Möglichkeiten des Elternhauses (Wohnraum, Kleidung, Essen, Spielraum etc.), die Kontaktdichte der Familie (abhängig von der Zeit, die den Eltern neben der Arbeit für die Kinder übrigbleibt), das Sprachmilieu, die elterliche Schulbildung, Erziehungspraktiken von der Entwöhnung und Reinigung im Säuglingsalter an, das Angebot an Bildungsstimuli im Umgang mit ihnen und an expliziten kulturellen Anregungen, die Möglichkeit, bei der Schularbeit zu helfen, das von den Eltern gesetzte Schulziel, die innere Übereinstimmung der Eltern mit den Wertungen der Schule u. a. m.; außerdem noch weitere person- und familienfernere (äußere) Faktoren wie schulorganisatorische, geographische, gesellschaftliche usw.

Man hat nun beobachtet, daß sich alle diese Faktoren in ihrer Zusammenwirkung für bestimmte soziale Schichten positiv, für andere dagegen negativ auf die Schullaufbahn auswirken, so daß man unter diesem Aspekt die schichtspezifischen Unterschiede im Hinblick auf die Bildungschancen zu untersuchen begann. Das Ergebnis lautet in einem Satz zusammengefaßt: Unter den gegebenen Umständen der Organisation und der Funktion der Schule, die eigentlich als Standesschule der Mittelschicht fungiert und die gesellschaftlichen Verhältnisse reproduziert, indem sie mehr die Auslese betreibt als der Förderung dient, erweisen sich diese Unterschiede für die Unterschicht als Bildungsbarrieren, die dem Prinzip der Chancengleichheit zuwiderstehen.

Wir wollen hier die Schule als Instrument der sozialen Ungleichheit außer acht lassen (vgl. dazu H. G. ROLFF, 1967) und kurz die Rolle untersuchen, die die schichtspezifischen Sozialisationsbedingungen bei der Wahrnehmung und Ausnützung der Chancengleichheit bzw. -ungleichheit spielen. Da aber das Sample der Faktoren immens groß ist, beschränken wir uns darauf, bei zwei Faktoren zu verweilen, der Bildungswilligkeit der Eltern und der Sprache.

Als Bildungswilligkeit der Eltern bezeichnet man ihre Bereitschaft, ihre Kinder auf weiterführende Schulen zu schicken. Aus den Schulstatistiken wird ersichtlich, daß viele Eltern der

Unterschicht nicht bereit sind, ihre Kinder auf weiterführende Schulen gehen zu lassen, obwohl bei diesen Motivations- und Lernvoraussetzungen (= Begabung) ausreichend und auch die Noten und die Meinung des Lehrers positiv sind, und demnach sowohl die wesentlichen als auch die formellen Voraussetzungen vorliegen. Die erste verblüffende Feststellung fast aller sich mit diesem Problem befassenden Untersuchungen war, daß die Bildungswilligkeit der Eltern und die Intelligenz ihrer Kinder in keinem korrelativen Zusammenhang stehen, (r = 0,04) und das besonders bei den Land-Eltern, den Bauern und Landarbeitern (W. ARNOLD, 1968, S. 363). Es sollte vielleicht gleich dazu gesagt werden, daß der Schulentscheid nicht signifikant von der finanziellen Lage der Eltern abhängig ist (a. a. O., S. 360). Die finanzielle Lage der Metallarbeiter in der BRD z. B. ist nicht (oder wenn überhaupt, dann nicht wesentlich) besser als die der Landwirte, trotzdem aber zeigen sie zu 70 % eine mindestens noch mittlere "Bildungswilligkeit", während die Landwirte zu 86 % als "bildungsunwillig" zu bezeichnen sind (a. a. O., S. 362). Für unser spezielles Problem also stellt sich wieder die Frage, was wohl die Bildungswilligkeit der Eltern beeinflusse. W. ARNOLD (a. a. O., S. 361) hat herausgefunden, daß die Bildungswilligkeit mit der Informiertheit einherläuft, so daß sie nahezu austauschbar in Zusammenhang stehen. Ausschlaggebend ist natürlich die Orientierung an der vormals selbst gemachten Schulerfahrung, so daß

- die Oberschicht gut über Gymnasien informiert ist,
- die gewerbetreibenden und freien Berufe über die Realschulen und
- andere Gruppen über die Volksschulen.

Dieser Stand der Informiertheit, verbunden mit einer gewissen Familientradition, wirkt sich so aus, daß

- die ländliche Bevölkerung und die ungelernten Arbeiter ihre Kinder in die Volksschule schicken,
- die Facharbeiter in die Realschule und
- die Akademiker aufs Gymnasium.

Interessant ist z. B., wie z. T. realitätsfremd das Image des Gymnasiums bei den Arbeitern ist: relativ streng, fremd, schwierig, mehr für Männer bestimmt, aufregend und anstrengend. Selbst die Vorstellungen über finanzielle und zeitliche Opfer sind übertrieben und falsch. Hinzu kommt eine entsprechende Wertorientierung der Unterschicht-Eltern dem Gymnasium gegenüber, die auf einer geringen Wertschätzung einer weiterführenden Schulausbildung be-

ruht. Damit erweist sich eine gewisse Affinität von Bildungsdenken und Bildungsideologie. Während bei den Akademikern ein zweckfreies Bildungsdenken vorherrscht, sind für die anderen Berufsgruppen hauptsächlich realistische Gründe ausschlaggebend, wenn sie ihr Kind in die höhere Schule schicken. Eine weitere Reihe von Einstellungen ergänzt die Kette der Faktoren, die das negative Aspirationsniveau der Unterschicht-Eltern ausmachen. Das sind z. B. mangelnde Risikobereitschaft, Resignation, Selbstgenügsamkeit, verkürzte Zeitperspektive u. ä. m.

Zusammenfassend kann man also sagen, daß der Grund der Bildungsunwilligkeit der Eltern der Unterschicht in der Informations-, der sozialen und der affektiven Distanz zu der weiterführenden Schule liegt, was wiederum als Folgeerscheinung des Milieuhintergrundes und der bildungssozialen Situation der Familie zu verstehen ist. Daraus drängt sich der Schluß auf, daß die notwendige Lösung zunächst dem Versuch gelten muß, die Eltern der Unterschicht zu motivieren und Mittel und Wege zu finden, um ihr Interesse an einer höheren Ausbildung für ihre Kinder zu wecken. Für die Vorschulerziehung ist das ein Wirkungsfeld, auf dem sie das ergänzen oder nachholen soll, was Aktionen (z. B. "Student aufs Land") oder Institutionen (wie die Erziehungsberatung) nicht haben leisten können.

Das Problem der Sprache als eines wichtigen Faktors der gleichen bzw. ungleichen Bildungs- und Sozialchancen findet in den soziolinguistischen Untersuchungen der letzten Jahre verstärkte Beachtung. Zum großen Teil hängt es damit zusammen, daß die schichtspezifischen Unterschiede der Sprachformen sowohl Voraussetzung als auch Folge von vielfältigen Umständen der sozio-kulturellen Situation sind.

Schon im 6. Lebensmonat hat man Unterschiede in der Lautentwicklung zwischen Heimkindern und in Familien aufwachsenden Kindern festgestellt, und schichtspezifische Differenzen in der Sprachentwicklung hat man vom 18. Monat an aufwärts beobachtet (P. M. ROEDER, 1971, S. 4).

Ausgehend von der These, daß unterschiedliches Sprachverhalten die Folge einer unterschiedlichen, schichtabhängigen Sozialisation ist, da die Sprache mehr eine Funktion der Schicht und weniger der individuellen Psychologie ist, hat B. BERNSTEIN ein Modell aufgestellt, aufgrund dessen er die Sprecharten

der Unterschicht und der Mittelschicht beschreibt. Seine Theorie bildete den Ausgangspunkt für eine Reihe weiterer Untersuchungen auch im deutschen Sprachraum (P. M. ROEDER, U. OEVERMANN), und sie hat fast allen Sprachförderungsprogrammen (s. u. kompensatorische Erziehung) ihre theoretische Grundlage gegeben. Nachdem er eine Aufstellung ihrer idealtypischen Merkmale gibt (1967, S. 257 f.; 1970, S. 22 f.), unterscheidet er zwischen einer öffentlichen und einer formalen Sprache oder einem "restringierten" und einem "elaborierten" Code. Während die erste mehr die Sprechweise der Arbeiter und der Unterschicht ist, ist die zweite mehr die Sprechweise der Mittelschicht.

Auf die Beschreibung der Codes wollen wir hier nicht eingehen. Dazu verweisen wir auf B. BERNSTEIN selbst (1967, S. 257 ff.; 1970 S. 62 ff.) oder auf U. OEVERMANN (1968, S. 330 ff.); wir greifen nur einige Punkte dieser Unterschiede heraus. Die Organisation und Struktur des restringierten Code ist in großem Maße voraussagbar, da er stark ritualisiert ist und keine Vielzahl von Möglichkeiten umfaßt. Die Wörter und die Sätze reihen sich wie Perlen auf einer Schnur aneinander. Den elaborierten Code dagegen charakterisiert eine Vielfalt von Gestaltungsmöglichkeiten mit vielen Nebensätzen, die die Aussagen objektiv machen. Und während die formale Sprache universale Bedeutungen hervorbringt in dem Sinne, daß die Bedeutungen vom Zusammenhang befreit und so verständlich für jeden sind, schafft die öffentliche Sprache partikulare Bedeutungen, die eng an den Kontext gebunden und nur dann für andere voll verständlich sind, wenn diese zu dem Zusammenhang Zugang haben, der diese Sprechweise hervorgerufen hat.

Im Zusammenhang damit ist zu bemerken, daß viele Mütter der Mittelschicht im Gegensatz zu denen der Arbeiterklasse größeren Wert auf den Sprachgebrauch bei der Einführung des Kindes in die Wertordnung der Gruppe, bei seiner Disziplinierung, bei der Kommunikation und bei der Anerkennung seiner Gefühle legen. Damit lernt das Kind, sich an universalen Bedeutungen zu orientieren, die über einen gegebenen Zusammenhang hinausgehen, während das andere Kind an partikularen Bedeutungen orientiert ist, die einem gegebenen Zusammenhang eng verhaftet sind, so daß es ihn nicht überschreiten kann.

Während aber ein Mittelschichtskind beide Sprechweisen lernt, sowohl die öffentliche als auch die formale, und je nach Si-

tuation anwenden kann, bleibt das Unterschichtskind auf jeden Fall und für jede Situation auf den Gebrauch des restringierten Codes beschränkt. Wie wichtig das für den Schulerfolg des Kindes ist, versteht man, wenn man bedenkt, daß der Code unabhängig von jeder angeborenen Fähigkeit das Lernen erleichtert oder erschwert und daß er in hohem Maße bedingt, was gelernt und wie es gelernt wird. (B. BERNSTEIN, 1970, S, 28). Wenn man dazu noch die Tatsache rechnet, daß die Schule nicht bloß in ihren Inhalten und Werten, sondern auch, was die Sprache anbetrifft, mittelschichtsorientiert ist, dann kann man wohl verstehen, warum sie selbst gut veranlagte Unterschichtskinder benachteiligt, und zwar in einer solchen Weise, daß der Gebrauch des restringierten Codes zu kumulativen Defiziten führt (B. BERNSTEIN, 1967, S. 270).

Darüber hinaus ist der Umstand, daß das Kind aus der Arbeiterklasse einem anderen Aspekt der Sprache Bedeutung beimißt als dem, der vom Schulunterricht verlangt wird, für einen heftigen Widerstand verantwortlich, den es der Erweiterung des Vokabulars, der Handhabung von Wörtern und der Konstruktion von geordneten Sätzen entgegensetzt, was schließlich zu einer allgemeinen kognitiven Verarmung führt (1970, S. 26). Ersichtlich kann das in der Feststellung werden, daß in der BRD nur 3 % der Sitzenbleiber wegen mangelhafter Leistungen ausschließlich in den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern scheitern (U. OEVERMANN, 1968, S. 318). B. BERNSTEIN verurteilt deswegen den Versuch, in der Schule die öffentliche Sprache auszurotten und sie stattdessen durch eine formale Sprache zu ersetzen (1970, S. 26 f.; 1971, S. 35).

Ohne sich der differenzierteren theoretischen Grundlage B. BERNSTEINs bedienen zu können, kam auch H. HETZER schon 1929 zu ähnlichen Ergebnissen aufgrund von Untersuchungen über die Sprache der Kinder aus "gepflegtem" und "ungepflegtem" Milieu (bei H. THOMAE, 1959, S. 267).

Mit den vorangehenden Untersuchungen in Zusammenhang steht auch eine Untersuchung von W. CORDT und K. WALTER (1963, bei TH. GEBAUER, 1971, S. 23 ff.), die die Schulreife bzw. Nichtschulreife von 3.300 schulpflichtigen Kindern kurz vor der Einschulung mit dem familiären Milieu, und zwar mit dem Beruf des Vaters, in Beziehung setzte. Nach dieser Untersuchung ist die Wahrscheinlichkeit, daß Kinder wegen mangelnder Schulreife vom Schulbesuch für mindestens ein Jahr zurückgestellt werden, je nach dem Vaterberuf sehr unterschiedlich. Bei Kindern von gelernten Arbeitern

ist sie fünfmal, bei Kindern von ungelernten Arbeitern achtmal und bei Kindern, die ohne Vater aufwachsen, sogar zehnmal höher als bei Kindern von Akademikern, Beamten des höheren Dienstes und leitenden Angestellten. "Damit ist eindeutig bewiesen, daß die vielbeklagte Ungleichheit der Bildungschancen nicht erst an den Gymnasien und Universitäten beginnt, sondern bereits zum Zeitpunkt der Einschulung vorhanden ist, also schon in der Vorschulzeit entstanden sein muß. Im Verlaufe der Schulzeit nimmt sie zwar noch zu, stellt aber nichts qualitativ Neues mehr dar" (a. a. O., S. 25).

Wir haben bis jetzt in aller Kürze zu zeigen versucht, daß die schichtspezifischen Unterschiede in der Sozialisation des Kindes von der Familie an bis hin zur Universität oder überhaupt im sozialen Gefüge aller Lebensbereiche einen wesentlichen Faktor der Ungleichheit der Bildungs- und Lebenschancen darstellen. Allein schon auf Grund der Unterschiede in der Bildungswilligkeit der Eltern und der Sprache, die wir einigermaßen näher betrachtet haben, hat sich eindeutig ergeben, daß die Entwicklung einer Vorschulerziehung nicht eine unter vielen bildungspolitischen Aktivitäten ist, sondern sie erweist sich in der Bewegung "Bildung ist Bürgerrecht" und der Forderung nach Chancengleichheit ebenso wie im systematischen Zusammenhang der sozialwissenschaftlichen Erforschung der sozialen Determinanten der Bildungschancen als Angelpunkt einer möglichen Stukturreform des Bildungswesens.

2. ZWEITER TEIL:

AUFGABEN UND RICHTUNGEN MODERNER VORSCHULPÄDAGOGIK

Die Schwerpunkte der Vorschularbeit sind sicherlich viele, auf jeden Fall mehr als die Phantasie einer Kindergärtnerin oder eines Autors zusammentragen kann. Förderung der kindlichen Neugier, Lernfreude, Spontaneität, Sprachgewandtheit, emotionale Stabilität, Selbständigkeitsstreben, Phantasie und Kreativität sowie Kontaktfähigkeit und Einordnungsfähigkeit sind einige davon, die nicht immer und explizit als Aufgaben der Vorschulerziehung angegeben werden. Demnach ist die Zahl möglicher und sinnvoller Arbeitsbereiche praktisch unbegrenzt, und selbst eine umfassende Aufzählung der Ziele und Aufgaben der Vorschularbeit kann der Phantasie der Kinder und der Erzieherin einer bestimmten Vorschulinstitution keine Fessel anlegen, denn eigentlich sind sie es, die einer solchen Institution ihr individuelles Gesicht verleihen.

Damit ist jedoch nicht gesagt, daß im Hinblick auf die Inhalte der Vorschularbeit totale Willkür herrscht. Um die gestellten Ziele zu erreichen, sind auch hinsichtlich der Inhalte einige Minimalanforderungen unerläßlich. Sie ergeben sich sowohl aus den philosophisch-anthropologischen, den psychologischen, soziologischen, pädagogischen etc. Grundsätzen eines Programms als auch aus den Prioritäten, die im Hinblick auf die sich oft überschneidenden Arbeitsbereiche gesetzt werden. Daraus ist die Vielfalt der Vorschulprogramme und -arbeitsmethoden zu verstehen.

Im folgenden behandeln wir einige Arbeitsbereiche oder Strömungen, die heute in der Diskussion um die Vorschulerziehung im Mittelpunkt stehen. Das bedeutet aber nicht, daß andere Ansätze, die wir hier auslassen, an Bedeutung verloren haben. Vielmehr bedeutet es, daß bestimmte klassische Aufgaben und Ziele der Vorschularbeit selbstverständlich geworden sind und ihren Platz trotz aller Diskussion beibehalten. Allen voran denke man z. B. an die musische Erziehung, aber auch an die Körperpflege und Gesundheitserziehung, an die Rhythmik und ästhetische Erziehung, an die Verkehrserziehung, Sexualerziehung u. ä. m. Selbstverständlich bedeutet auch die Behandlungsfolge keine Rangordnung. Da nun jede theoretische Auseinandersetzung um die Vorschulerziehung fast zwangsläufig in die

FRÖBEL - MONTESSORI - Diskussion führt, wollen wir zuerst die Hauptpunkte dieser Diskussion wiedergeben.

2.1. F. FRÖBEL UND M. MONTESSORI

F. FRÖBEL ist ein Kind der Romantik gewesen (O. F. BOLLNOW, 1967; E. SPRANGER, 1960). Ihn zu verstehen ist heute schwer, sowohl wegen des zeitlichen Abstandes und der Eigenartigkeit der "meditativen und spekulativen Form seiner Aussage über die Kindererziehung" (A. FLITNER, 1969, S. 39), als auch wegen unserer völlig unromantischen Denkweise. Darüberhinaus ist uns die metaphysische Grundlage seines Systems nicht mehr selbstverständlich. Wir können jedoch nicht umhin, auch heute noch seine Philosophie zu studieren, "denn sie ist eben die Philosophie geworden, die dem deutschen Kindergarten zugrunde liegt" (E. SPRANGER, 1960, S. 13). Diese Meinung E. SPRANGERs hat sich heute in einer doppelten Hinsicht relativiert. Erstens liegt die Philosophie F. FRÖBELs, wenn sie zur Philosophie eines Vorschulsystems geworden ist, nicht bloß dem deutschen Kindergarten zugrunde, denn überall auf der Erde gibt es Länder, die seine Prinzipien zur theoretischen Grundlage ihrer Vorschulerziehung gemacht haben. Zum anderen ist der deutsche Kindergarten im Zuge der neueren Vorschulbewegung auch anderen philosophischen, anthropologischen und pädagogischen Einflüssen ausgesetzt, die außerhalb von F. FRÖBELs naturphilosophisch-mystischem Rahmen liegen.

F. FRÖBEL geht von der romantischen Auffassung aus, der Mensch sei von Natur aus gut (Menschenerziehung § 51). Er folgt in dieser Hinsicht J. J. ROUSSEAU und seiner "negativen Pädagogik", einer Pädagogik, die nichts von selbst bewirken will, sondern sich bewußt auf das vorsichtige Fernhalten von Schädigungen und Störungen beschränkt. Diesen Gedanken hat F. FRÖBEL unter dem Namen einer "nachgehenden Erziehung" aufgenommen (Menschenerziehung § 78; O. F. BOLLNOW, 1967, S. 131 ff.). Erziehen, so erkannte er, ist kein Machen im Sinne einer handwerklichen Tätigkeit, kein Formen eines beliebig formbaren Materials zu einem vorgegebenen Ziel, sondern besteht vielmehr in einem "Wachsen-lassen" (TH. LITT, 1967) dessen, was sich nach dem organischen Gesetz von innen her mit innerer Notwendigkeit entfaltet (vgl. O. F. BOLLNOW, 1964, S. 14 f., "organologische" im Gegensatz zur "technologischen" Auffassung der Pädagogik).

Die Aufgabe der Erziehung kann dann immer nur darin bestehen, die schädlichen Einflüsse fernzuhalten, die das stille Wachstum der "Pflanze" Mensch zu behindern oder gar zu vernichten

drohen. Nicht durch Zufall also greift die Romantik zum Gleichnis der Blume (die Lilie z. B. ist für FRÖBEL Ausdruck seines Welt- und Lebensideals), denn im pflanzlichen Wachstum spricht sich das Gesetz der ungestörten organischen Entwicklung am deutlichsten erkennbar aus. Demnach soll "das Kind, der Knabe, der Mensch überhaupt, kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert" (Menschenerziehung § 22). Diese Auffassung, auf der die ganze Würde der Kindheit gründet, wird dadurch zum ersten Mal als Grundprinzip der Erziehung erhoben. So gilt es heute als selbstverständlich, daß "die erste pädagogische Pflicht des Erwachsenen ist, dem Kinde sein Kindsein, dem Jugendlichen sein Jugendsein zu ermöglichen" (M. RANG, 1967, S. 51). Was für einen gewaltigen Fortschritt das bedeutet hat, kann man nur dann begreifen, wenn man bedenkt, daß diese Erkenntnisse das eigentliche Ende einer langen Tradition des teleologischen Denkens in der Erziehung markieren, die vom alten Griechenland bis hin in die neuere Zeit gereicht hat. Das Kind an sich interessierte nicht; man sah in ihm einfach den zukünftigen Erwachsenen. Seine Erziehung in den ersten Jahren war deswegen kein Teil der eigentlichen P a i d e i a , und Kindsein bedeutete nichts anderes als ein möglichst schnell zu überwindendes Stadium (vgl. H. I. MARROU, 1961, S. 159; A. FLITNER / W. HORNSTEIN, 1964, S. 318 f.; M. LANGEVELD, 1965, S. 106 ff.).

Von dieser Auffassung ausgehend und nachdem er beobachtet hatte, wie elementar der Trieb zur Erfahrung mit dem nach Handlung verbunden ist (nach der Meinung E. SPRANGERs, 1960, S. 54, einem GOETHEschen Grundsatz folgend, nach dem Denken und Tun nicht voneinander getrennt werden sollen), hat F. FRÖBEL nicht bloß ein theoretisches Konzept der Vorschulerziehung entworfen, sondern auch detaillierte, praktische Anweisungen zur Kindergartenarbeit gegeben und dazu noch die bekannten "Gaben" geschaffen. Aufgrund des Fröbel-Systems arbeitet heute nicht nur die Mehrzahl der Kindergärten in Deutschland, sondern auch eine Vielzahl von Vorschuleinrichtungen in vielen Ländern der Erde, in denen sich sein "Kindergarten" und seine Ideen verbreitet haben.

M. MONTESSORI (1870 - 1952), ein Jahrhundert später als F. FRÖBEL, liegt uns zeitlich und geistig näher. Sie geht auch wie F. FRÖBEL davon aus, daß der Mensch seinem innersten Kern nach gut ist. Diese Güte aber ist bei ihr nicht gleich etwas Vollendetes, nicht etwas schon Feststehendes, sondern ein Streben, etwas, das

sich erst entfalten möchte. Damit weicht sie von der statischen, sich auf die Veranlagung stützenden Erziehungstheorie ab zugunsten einer dynamischeren, die Bildsamkeit erschließenden Interpretation der Begabung. Dadurch, daß sie bestimmte Fähigkeiten gezielt fördern will, steht ihr System den heutigen Bestrebungen, das Kind vor allem als ein lernendes Wesen zu begreifen, sehr nahe (A. FLITNER, 1969, S. 39).
Auf die Frage, was sie wohl von FRÖBEL unterscheide, antwortete MONTESSORI einmal: "FRÖBEL hat Ideen, ich habe Erfahrung" (G. SCHULZ, 1961, S. 100). Dieser Ausspruch weist in erster Linie auf die differente Herkunft beider großer Pädagogen hin. F. FRÖBEL kommt aus der Philosophie, aus der Theorie, sie dagegen aus der Empirie, der Betrachtung. Darüber hinaus wird auch die Ambition M. MONTESSORIs zum Ausdruck gebracht, die Kleinkinderziehung nun auf einer experimentellen und daher wissenschaftlichen Pädagogik zu begründen, in der die systematische Betrachtung des Kindes an erster Stelle kommt. Ihr ganzes Werk will sie in diesem Sinne als ein groß angelegtes bildungspsychologisches Experiment verstanden wissen, in dem "mit bewundernswürdiger Geduld und Ausdauer bis in die kleinsten Einzelheiten hinein gearbeitet worden ist", was auch ihre Kritikerin M. MUCHOW (1931, S. 120) anzuerkennen weiß.

Aus dieser genauen Beobachtung des Kindes ist M. MONTESSORI (1954, S. 105) zu einer Entdeckung gekommen, die das Hauptprinzip ihrer Methode ausmacht, das Prinzip der "Polarisation der Aufmerksamkeit". Nach der Beobachtung eines Mädchens, das 44mal eine Übung mit den Holzzylindern wiederholte, erkannte sie in dieser Betätigung ein tiefes seelisches Bedürfnis des Kindes und ein Charakteristikum der kindlichen Art zu arbeiten, die Neigung nämlich, eine und dieselbe Übung viele Male zu wiederholen, vorausgesetzt, daß das spontane Interesse des Kindes die Triebfeder seiner Arbeit ist. Davon ausgehend hat sie die freie Wahl der Tätigkeit zum Grundprinzip ihrer Pädagogik erhoben.

Was aber M. MONTESSORI einen ersten Platz in der Geschichte der Pädagogik verschafft hat, ist die Tatsache, daß sie sich mit besonderem Engagement für das Eigenrecht des Kindes auf freie Entfaltungsmöglichkeit eingesetzt hat. Das Kernproblem der Erziehung ist ihrer Meinung nach überhaupt kein erzieherisches, sondern ein soziales Problem. "Was not tut, ist eine bessere Beziehung zwischen den beiden großen Gruppen der Gesellschaft, den Kindern und Erwachsenen", schreibt sie in ihrem Buch "Kinder sind anders" (1952). Ihre Bewegung hat sie deswegen einen "so-

zialen Feldzug zum Verständnis des Kindes" genannt. Das Ziel dieses Feldzuges war und ist eine wirkliche Erziehungsreform, die zur Befreiung des Kindes vom Erwachsenen führen soll.

Diesen zwei Prinzipien - sowohl der freien Wahl der Tätigkeit wie auch der unterdrückungsfreien Entfaltungsmöglichkeit des Kindes - wird am besten in der "vorbereiteten Umgebung" Rechnung getragen. Dort darf das Kind seine Beschäftigung frei wählen, so daß die Autorität der Erzieherin durch den Zwang der Sache ersetzt wird. Die wichtigste Rolle darin spielt das von M. MONTESSORI entwickelte und später von ihren Schülern und Anhängern ergänzte und verbesserte Material. Bei der Beschäftigung mit diesem Material verschafft sich das Kind einerseits einen weiten Spielraum für seine Individualität, andererseits aber wird es zur Konzentration, Ordnung und Selbstdisziplin geführt, mit anderen Worten zur Selbsterziehung, die nach M. MONTESSORI das Ziel jeder Erziehung ist.

Neben dieser primären hat das Material noch eine andere Funktion zu erfüllen, die der Schulung der Sinne und des Unterscheidungsvermögens des Kindes. Die Inhaltlichkeit spielt dabei fast überhaupt keine Rolle; wichtig ist besonders die Funktionsübung. Man hat deswegen gesagt, das MONTESSORI-System betreibe eine behutsame Förderung der "Lernreife", und somit wirke es sich schulpropädeutisch aus, ohne jedoch auf die Schule ein Vorgriff zu sein, wie das bei vielen modernen Vorschulprogrammen der Fall ist. In dieser Hinsicht steht M. MONTESSORI modernen Forderungen sehr nahe, die den Stoffplan in den Erziehungseinrichtungen durch einen Funktionsplan zu ersetzen suchen (M. WAGENSCHEIN).

In letzter Zeit erlebt M. MONTESSORI in den USA eine Renaissance. Das liegt hauptsächlich daran, daß sie schon viele Jahre früher, bevor überhaupt von der Motivations- und Lernpsychologie die Rede auf das Problem der "Passung" gebracht wurde, eine praktikable Lösung dafür gefunden hatte. Die Tatsache andererseits, daß sie eigentlich als erste eine kompensatorische Erziehung praktiziert hat, erklärt es, warum ihre Erziehungsvorschläge sowohl von kompensatorischen als auch von lernorientierten Vorschulprogrammen hochgeschätzt werden (F. HECHINGER, 1970, S. 16; J. Mc. V. HUNT, 1970, S. 55 ff.; M. DEUTSCH, 1970, S. 69).

Schon aus diesen kurzen Ausführungen ist ersichtlich, daß die traditionellen Theorien beider "Klassiker" der Vorschulerziehung bestimmte Punkte enthalten, auf die eine neue Theorie nicht verzichten kann. Eine Synthese beider Theorien, die sich sicher

als sehr fruchtbar erwiesen hätte, ist leider bis heute noch nicht gelungen. Eine Reihe von meist unsachlichen Gründen hat dazu geführt, daß sich die Diskussion zum Streit entwickelt hat (G. SCHULZ, 1961, S. 88 ff.). Auch dort, wo eine Synthese versucht worden ist, wurde sie nur äußerlich vorgenommen, z. B. durch die Bereicherung des Kindergartens sowohl mit den "Gaben" von F. FRÖBEL als auch mit dem "Material" von M. MONTESSORI. Aus einer solchen nur additiven Zusammenfügung der vorhandenen Materialien jedoch konnte kein organisches Ganzes entstehen. Trotzdem aber hat uns diese Auseinandersetzung den Blick geschärft und die pädagogische Sicht erweitert.

2.2. SPIEL UND SPIELENLERNEN

Das Spiel als natürliches Grundverhalten des Kindes bildet das Zentrum der Arbeit in der Vorschule und ist der integrierende Bestandteil aller Erziehungsprozesse, die in ihr vor sich gehen. In seiner undifferenzierten Ganzheit hat man es deswegen längst als die Bildungsform anerkannt, die den unentbehrlichen Hintergrund jeder Erziehungsbestrebung darstellt.

Bis die Pädagogik aber zu dieser Anerkennung gelangen konnte, mußte sie einen langen Weg gehen. Sicher haben Mütter und auch Väter wohl von jeher weitgehendes Verständnis für das kindliche Spiel gezeigt, oder sie haben es zumindest geduldet. Aber es hat früher immer Zeiten gegeben, in denen die Leute ihren Kindern das Spiel aus religiös-ethischen oder anderen Gründen verboten haben (M. LANGEVELD, 1964, S. 3). Noch im 18. Jahrhundert sahen Philosophen und Pädagogen im Spiel eine nutzlose, der Würde des Menschen nicht entsprechende, eben eine "kindische" und daher möglichst bald zu überwindende Betätigungsweise. Oder aber sie waren höchstens geneigt, mit "pädagoscher" List die natürliche Spiellust des Kindes für "höhere" pädagogische Zwecke der vernünftigen Lehre im Unterricht auszunützen. Erst bei J. J. ROUSSEAU taucht klar formuliert der Gedanke auf, daß das Spiel auch an und für sich einen Übungswert hat. Die Idee der Ergänzung und Harmonisierung des Lebens durch das Spiel (J. PAUL), die von der Romantik propagiert wurde, rückt schließlich das Recht des Kindes auf Spiel ins Zentrum des pädagogischen Interesses (vgl. H. SCHEUERL, 1966, S. 7). F. FRÖBEL hebt sogar die "Spielpflege" als die einzige Bildungsform hervor, die der Wesensart des kleinen Kindes entspricht (E. HOFFMANN, 1950, S. 3 - 4; 1966, S. 146 ff.); sie ist die einzige Bildungsarbeit, in der sein Bildungsbedürfnis erfüllt wird. In seiner "Menschenerziehung" (§ 30) schreibt er: "Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit ... Das Spiel dieser Zeit ist ... nicht Spielerei; es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung".

Nachdem K. GROOS um die Jahrhundertwende (1896/1899) zwei systematische Arbeiten über das Spiel der Tiere und der Menschen vorgelegt hatte, ist das Interesse für den pädagogischen Wert des Spiels wieder entfacht worden. Auf der Suche nach dem Ursprung und dem Wesen des Spiels ist man ihm in den 20er Jah-

ren auch aus einem aktuellen pädagogischen Anlaß nachgegangen. Der von M. MONTESSORI eingeführte Begriff "Arbeit des Kindes" hat die Auseinandersetzung über die pädagogische Bedeutung des Spiels wiederbelebt. Gerade in dieser Zeit bilden sich die verschiedenen Spieltheorien aus, die die Erscheinungen des Spiels von einem bestimmten Grundgedanken aus zu verstehen suchen. Die Spieltheorie scheint jeweils rückführbar auf ein einziges Prinzip, einen leitenden Gedanken der Interpretation, dem alle Einzelerscheinungen des Spiels untergeordnet werden (vgl. A. FLITNER, 1972 a, S. 13 ff.). Um es begrifflich zu fassen, hat man oft versucht, das Spiel gegen die Arbeit abzusetzen. Nach einer langen Diskussion ist man zu dem Ergebnis gekommen, daß Spiel und Arbeit begrifflich nicht ganz säuberlich zu trennen sind. W. STERN hat mit der Einführung des Begriffs "Ernstspiel" zu zeigen versucht, daß Spiel und Arbeit kein gegensätzliches Begriffspaar bilden. Beide Begriffe sind miteinander verwandt und enthalten in entscheidenden Punkten Gemeinsames (bei H. SCHEUERL, 1966, S. 95 ff.).

In einem Punkt herrscht weitgehende Übereinstimmung, daß nämlich das Kind im Spiel zu immer höheren Tätigkeitsformen fortschreiten soll, sonst entartet das Spiel zur Spielerei. Spielend schließlich soll das Kind zur Arbeit gelangen. Gerade aber in diesem Punkt wurde M. MONTESSORI am meisten mißverstanden, die mit dem Begriff "Arbeit" eine Vorwegnahme des Ziels dieser Entwicklung gemeint haben soll (vgl. E. M. STANDING, o. J., S. 131). Hier setzt auch die Diskussion um die kognitive Frühförderung an. Ihre Befürworter kritisieren hierbei die traditionelle Vorschulpädagogik und behaupten, die Kinder würden durch das lange Spielen zur "künstlichen Verdummung" angehalten werden. Sie betrachten das Spiel hauptsächlich von seinen Möglichkeiten aus, als Träger didaktischer Zwecke dienlich zu werden. Dazu schreibt H. R. LÜCKERT (1967, S. 10): "Man meint, daß Spiel und Training sich widersprechende Aktivitäten sind.... Wir sollten das Spiel als eine dem Kleinkind angemessene Lernmethode erkennen, akzeptieren, fördern und in das freie und lustbetonte Tun des Kindes schon systematische Erkenntnisse einlagern". Auch W. CORRELL (1970, S. 8) meint: "Die ältere Trennung zwischen Spiel und Lernen soll nicht mehr in ihrer mehr oder weniger schroffen Form aufrechterhalten werden. Vielmehr scheint das Vorschulkind bei echtem Spiel gleichzeitig zu lernen und bei echtem Lernen gleichzeitig zu spielen". Auf Grund dieser Einstellung haben das "thematische Spiel" und die verschiedenen "didaktischen Spiele" Eingang in die Vorschul-

programme zur kognitiven Entwicklungsförderung gefunden. Dabei wurde eine Vielzahl von "Materialien" entwickelt und auf den Markt gebracht, darunter auch solche, die weniger pädagogischen Zwecken als mehr kommerziellen Interessen dienten.

Diese Sichtweise des Spiels erwies sich jedoch als zu eng. Die Spielforschung hat gezeigt, daß das viele und intensive Spielen in engem Zusammenhang mit den kognitiven Funktionen und besonders mit der Kreativität des Kindes steht (A. FLITNER, 1972 a, S. 44 ff). Der Rechtfertigung durch Lernzwecke, die durch das Spiel umkleidet oder verschönt werden sollen, bedarf also das Kinderspiel nicht. "Es stellt selbst ein Universum kindlichen Denkens und Handelns dar, es bezeugt und bildet die Gefühle des Kindes, seine Aufmerksamkeit und seine Intelligenz. ...das Spiel ist, ebenso wie andere Formen expressiven Verhaltens (Lachen, Humor, Kunst) nicht in eigentlichem und utilitaristischem Sinne für andere Funktionen zu vereinnahmen. Es bildet eine eigene Größe, die nicht ohne weiteres in der kognitiven Entwicklung aufgeht" (A. FLITNER, a. a. O., S. 11 und 47).

Neben den Übungs- und Lernfunktionen sind die diagnostischen und therapeutischen Möglichkeiten des Spiels von großer Bedeutung. Die Psychoanalyse hat uns gelehrt, einerseits bestimmte Schwierigkeiten und psychische Erkrankungen der Kinder durch das Spiel ausfindig zu machen, andererseits aber auch die "heilenden Kräfte im kindlichen Spiel" (H. ZULLIGER, 1970) zu therapeutischen Zwecken auszunützen. M. KLEIN und A. FREUD haben dafür eine besondere Spieltherapie entwickelt. Die Beobachtung des Spielverhaltens bietet zunächst eine vorzügliche Gelegenheit, die seelische Situation des Kindes zu verstehen; denn das Spiel ist die charakteristische Ausdrucksform des kindlichen Unbewußten. Durch das Spiel also "sprechen wir direkt das Unbewußte an - wir setzen uns direkt mit dem Unbewußten in Verbindung" (H. ZULLIGER, 1970, S. 92).

An diesem Punkt setzt auch die Spieltherapie an. Das Kind bekommt jeden Tag und zu jeder Zeit zu spüren, daß es klein und schwach und von den Erwachsenen abhängig ist. Es hat nun den einen Wunsch, groß, stark und unabhängig zu sein. Dieser Wunsch läßt sich aber nur in der Phantasiewelt des Spiels verwirklichen. Erwachsenensituationen, die das Kind in Wirklichkeit nicht beherrschen kann, lassen sich in dieser Welt leicht bewältigen.

Außerdem kann das Kind im Spiel eine Spannung oder eine Schwierigkeit, die ihm zu schaffen macht, in eine aktive Situation verwandeln und durch häufige Wiederholung meistern. Als Phantasieleistung verhilft es dem Kind dazu, mit seinen Spannungen fertig zu werden und sein seelisches Gleichgewicht wieder herzustellen, und erfüllt damit eine wichtige kathartische Funktion. In diesem Sinne versteht sich der Satz "Kinder spielen sich gesund" als eine Erfahrung und zugleich auch als eine Forderung.

Aber auch ohne all diese Funktionen würde das Spiel als wichtiges Sozialisationsinstrument und als Übungsfeld der sozialen Erziehung im Mittelpunkt der Vorschularbeit stehen. Die neuere Sozialisationsforschung deutet darauf hin, daß die sozialen Fähigkeiten des Kindes, die Voraussetzung für seine "Bildbarkeit in der Gruppe" sind, von der sozialen Situation abhängen, in der das Kind aufwächst. Im Gegensatz zu der Großfamilie früherer Zeiten, die dem Kinde die Möglichkeit bot, eine Vielfalt von sozialen Erfahrungen zu machen und ihm eine Vielzahl von sozialen Beziehungen transparent machte, kann die heutige Kleinfamilie diese Funktion, die für die Sozialisation des Kindes erforderlich ist, nicht mehr erfüllen. Außerdem ist das Kinderspiel heute nicht mehr ein Bestandteil des integrierenden Erwachsenenlebens. Die Arbeit der Erwachsenen geschieht heute meistens weit weg von der Sichtweite des Kindes, und mit der weitgehenden Spezialisierung sind - manchmal auch von den Erwachsenen selbst - weitere soziale Bezüge nicht mehr zu durchschauen. Diese Aufgabe fällt heute größtenteils der institutionalisierten Vorschulerziehung zu.

Gelegenheiten zur Übung sozialer Interaktionen bieten sich in jedem Lebenszusammenhang des Kindes und besonders im Spiel. Jede Art von Spiel, vor allem aber das Rollenspiel als höchste Stufe sozialer Spielfähigkeit, gewinnt deshalb in letzter Zeit immer mehr an Bedeutung. Hier werden von den Kindern vorzugsweise Rollen erwachsener Personen übernommen und unter besonders geschaffenen Spielbedingungen und Regeln nachgestaltet. Sl SMILANSKY hat den erfolgreichen Versuch unternommen, das sozio-dramatische Spiel in den Mittelpunkt ihrer kompensatorischen Bemühungen um Einwandererkinder zu stellen. Dabei hat sie festgestellt, daß das Rollenspiel eine hervorragende Förderungsmöglichkeit ist, daß aber die Rollenfähigkeit nicht von vornherein bei jedem Kind vorhanden ist, sondern mit der gesamten geistigen Entwicklung

des Kindes einherläuft und deswegen entwickelt und gefördert werden muß (vgl. A. FLITNER, 1971, S. 89 ff.; 1972 a, S. 89 ff.). Konkrete Beispiele für ein "Curriculumelement Rollenspiel" hat uns auch A. SHAW (1970) geliefert. Im übrigen ist aus dem Rollenspiel für die Vorschulerziehung - und besonders für die soziale Erziehung - noch sehr viel zu holen. Weite Möglichkeiten eröffnen sich aus der soziologischen Rollentheorie und ihrer Anwendung auf das Rollenspiel. Dieser Bereich wurde leider bis jetzt noch nicht genug ausgearbeitet. Ein Versuch in dieser Richtung war das Kolloquium "Rollenspiel und Rollenproblematik" des Pädagogischen Seminars Tübingen im Wintersemester 1971/72 und im Sommersemester 1972.

Zusammenfassend kann man also sagen, daß durch das Spiel die sensomotorische, sprachliche, kognitive, affektive und soziale Entwicklung des Kindes gefördert wird. Außerdem lernt das Kind dabei eine Vielzahl anderer Grundfähigkeiten beherrschen und erweitert in natürlicher Weise seinen Wissenshorizont. Hauptsächlich aber lernt das Kind beim Spiel das Spielen; denn Spielen selbst ist als eine humane Grundfähigkeit Selbstzweck, der keine andere Rechtfertigung braucht, sondern seine Rechtfertigung in sich selbst findet. Daraus ergibt sich, daß das Spiel bewußt gezielt und gefördert werden muß und zwar aus drei wichtigen Gründen: Zuerst, weil das Spiel als didaktisches Prinzip gilt, das alle Lern- und Aktivitätsbereiche übergreift und integriert; zum andern, weil die Gefahr besteht, daß das Spiel zur Spielerei entartet, wenn es nicht vom Erwachsenen geleitet oder in Gang gehalten wird; und drittens schließlich, weil es Kinder gibt (sozial benachteiligte oder gestörte), die nicht imstande sind, wirklich zu spielen, und für die das Spielenlernen durch eine gewisse Spieltherapie notwendig ist, damit sie den Spiel- und allgemeinen Entwicklungsstand der anderen Kinder erreichen.

2.3. KOGNITIVE FRÜHFÖRDERUNG

Die Diskussion um die kognitive Frühförderung geht, wie wir schon gesehen haben, von der neuen Konzeption der Begabung aus, die ihren Niederschlag in dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates über "Begabung und Lernen" (1968) gefunden hat. In dieser Studie ist der Lernbegriff zum Zentralbegriff geworden und die Hauptthese des Buches lautet: "Begabung ist nicht nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch dessen Ergebnis" (H. ROTH, 1968, S. 22).

Die Intelligenz- und entwicklungspsychologischen Forschungen von J. PIAGET haben auf das Gutachten einen starken Einfluß ausgeübt. Aber auch andere Arbeiten über die kognitive Frühförderung, die sowohl vor als auch nach dem Gutachten veröffentlicht wurden, stehen unter dem Einfluß seiner Arbeiten und beziehen sich explizit oder implizit darauf. Wir wollen deswegen hier seine Hauptthesen kurz umreißen.

Nach J. PIAGET führt die Entwicklung von der Phase der sensomotorischen Intelligenz (bis zum 2. Lebensjahr) über die des vorbegrifflichen Denkens (bis zum 4. Lebensjahr), des intuitiven Denkens (bis zum 7. Lebensjahr), der konkret gebundenen Denkoperation (bis zum 11. Lebensjahr) bis zur Phase der abgeschlossenen Adoleszenz (15. Lebensjahr), in der die formalen Denkoperationen beherrscht werden (J. PIAGET / B. INHELDER, 1960). Die geistige Entwicklung versteht J. PIAGET als eine progressive Konstruktion von logischen Strukturen, die sich im Laufe der Zeit zu immer systematischeren und beweglicheren Systemen konstituieren, d. h. jedes Kind durchläuft in seiner intellektuellen Entwicklung bestimmte Stadien, die zu einer immer höheren Komplexität führen, wobei die Abfolge, in der diese Stadien durchschritten werden, konstant bleibt. Die Umweltbedingungen sind dabei insofern von Bedeutung, als sie die Geschwindigkeit des Durchlaufens der Stadien beeinflussen können.

H. AEBLI, ein Schüler von J. PIAGET, plädiert noch entschiedener für das Lernen. Er setzt Begabung weitgehend mit Lernfähigkeit identisch. Der jeweils vom Kind erreichte "sachstrukturelle Entwicklungsstand" wird hauptsächlich von der Anregungswirkung seiner sozio-kulturellen Umwelt beeinflußt, und abgesehen vom Greifen, Laufen etc. sind fast alle anderen Lernleistungen das kumulierte Ergebnis von vorausgegangenen Lernprozessen. Ebenso wie im positiven können sich aber die Lernerfahrungen auch

in negativem Sinne kumulieren, so daß ein "kumulatives Defizit" entstehen kann, wenn das fehlende Glied in der Kette der Lernprozesse nicht rechtzeitig entdeckt wird, was den Aufbau komplexerer Lernprozesse gefährdet (H. AEBLI, 1968, S. 151 ff.). Radikaler als J. PIAGET vertritt H. AEBLI die Meinung, daß das Lernen (die "aktuelle Elaboration") die wichtigste Rolle bei der Herausbildung der geistigen Strukturen spielt, ja sogar ihre Sequenz kann durch gezielte Eingriffe verändert werden (H. AEBLI, 1968 a, S. 37 ff.).

Eine ähnliche Auffassung vertritt der bekannteste Befürworter der kognitiven Frühförderung H. R. LÜCKERT. Intelligenz und Begabung sind seiner Meinung nach ein höchst kompliziertes Faktorengefüge von Kern- und Stützfunktionen. Die Kernfunktionen sind in einem hohen Maße durch Erbanlagen vorgegeben. Sie stellen gleichsam den Rahmen dar, in dem sich die geistigen Funktionen entwickeln können. Zu denen rechnet er die Bildsamkeit, die Vital-Emotionalität, die Sensibilität, die geistige Ansprechbarkeit und die Denkenergie. Der Entfaltungsspielraum dieser Funktionen, die zu ihrer Entwicklung einer Forderung und Förderung bedürfen, ist wesentlich größer als bisher angenommen. Bei den Stützfunktionen unterscheidet H. R. LÜCKERT die komplexen Funktionen der Lern- und Anstrengungsbereitschaft, der Initiative und Organisationsfähigkeit und der geistigen Interessiertheit bzw. Bildungsmotivation (H. R. LÜCKERT, 1967, S. 3). Aufgrund dieser theoretischen Überlegungen stellt er seine bekannten Thesen zur "basalen Begabungs- und Bildungsförderung" auf (H. R. LÜCKERT, 1968, S. 8 f.). Er veranschaulicht sie einfacher im Bild einer Ellipse: der Linienzug symbolisiert die freiheitliche Atmosphäre, in der allein eine Förderung der geistigen Fähigkeiten erfolgen kann. Die beiden Brennpunkte der Ellipse symbolisieren die inhaltlichen Richtpunkte: intelligenz- und leistungsfördernde Anregungen einerseits, kreativitäts- und ausdrucksfördernde Anregungen andererseits (H. R. LÜCKERT, 1970, S. 16).

In dem Heft "Bildungsnotstand unserer Kinder?", wo er und E. HOFFMANN zu diesen Fragen Stellung nehmen, vertritt H. R. LÜCKERT die überspitzte These, "daß wir die kleinen Kinder künstlich dumm halten. Die Kindergartenpädagogik ist zum wesentlichen Teil mit an dieser Situation schuld" (H. R. LÜCKERT, 1967, S. 4). Er führt dann weiter aus, daß wir dabei einerseits die dem kleinen

Kinde eigenen Lern- und Leistungspotenzen verkennen, andererseits aber auch seine wirklichen Bedürfnisse angesichts der fortschreitenden Technisierung und Wissenszunahme und der damit zusammenhängenden permanenten Veränderung der Lebensbedingungen. Denn es ist, oder es sollte sein, ein Prinzip in der heutigen Gesellschaft, das Erreichte nicht nur danach zu beurteilen, inwieweit es den heutigen Anforderungen entspricht, sondern kritisch zu überprüfen, ob es auch dem Übermorgen gerecht wird.

In den Berechnungen von B. BLOOM (1971), daß der IQ eines Individuums im Alter von 4 Jahren mit dem Endwert nach dem Abschluß des Aufbaus seiner Intelligenz in seinem 18. Lebensjahr zu 50 % korreliert und der seines 8. Lebensjahres sogar zu 80 %, hat die kognitive Frühförderung ihr bestes Legitimationsargument gefunden. Weniger bekannt, jedoch ebenso wichtig in diesem Zusammenhang ist die andere Hauptthese von B. BLOOM, daß Umweltgegebenheiten zu dem Zeitpunkt den größten Einfluß auf Verhaltensweisen haben, zu dem diese Verhaltensweisen in ihrer Entwicklung am stärksten beschleunigt sind (B. BLOOM, 1971, S. V. passim).

In diesem Rahmen lassen sich nach W. CORRELL die besonders dem Lernen zugeneigten ersten Lebensjahre u. a. auch hirnphysiologisch erklären. Wir wissen z. B., daß das Gehirnwachstum im Alter von 5 Jahren praktisch zu 80 % abgeschlossen ist und daß infolgedessen eine erhöhte Aufnahmebereitschaft und Speicherkapazität zur Verfügung steht, die bisher kaum auch nur annäherungsweise ausgenutzt worden ist (W. CORRELL, 1970, S. 16).

Von lernpsychologischer Seite schließlich weiß man heute die Bedeutung der ersten Jahre für die kognitive Entwicklung zu schätzen, wie das früher die Psychoanalyse für den emotionalen Bereich getan hat. Im Zusammenhang damit spricht für die kognitive Frühförderung die Vermutung der Wissenschaftler, wie wir schon früher gesehen haben, daß in den ersten Lebensjahren die "kritische Periode" oder die "sensible Phase" für den Erwerb verschiedener Fähigkeiten und Tüchtigkeiten liegt.

Zusammenfassend also kann man sagen, daß es drei Gründe für die entscheidende Bedeutung der kognitiven Frühförderung in den Vorschuljahren gibt: a) Der sequentielle Aufbau der menschlichen Entwicklung, wobei jedes Merkmal auf der Grundlage des Wachs-

tumsstandes desselben Merkmals zu einer früheren Zeitphase oder auf der Grundlage anderer Merkmale aufbaut, die im Entwicklungsverlauf vorangehen (J. PIAGET, J. BRUNER). b) Die sehr schnelle Wachstumsrate in den frühen Entwicklungsjahren und die damit verbundene Hypothese von B. BLOOM, daß die Einwirkung der Umwelt umso ausschlaggebender ist, je mehr sie die Merkmale in der Zeit ihrer raschesten Ausbildung beeinflussen kann. c) Lerntheoretische Erwägungen, Es ist z. B. viel leichter, etwas Neues zu lernen, als eine Reihe bereits gelernter Verhaltensweisen aufzugeben und sie durch andere Verhaltensweisen zu ersetzen (vgl. B. BLOOM, 1971, S. 238 f.).

Der gesellschaftliche Rahmen, mit dem B. BLOOM seine Arbeit beschließt, zeigt eindeutig, daß es ihm ferne liegt zu behaupten, die Entscheidung über das Schicksal des Individuums sei schon in den ersten fünf Lebensjahren gefallen, und es bestehe später keine Möglichkeit zur weiteren Entwicklung oder gar zur Korrektur. Seine Absicht ist vielmehr zu zeigen, wie bedeutend die Frühförderung für die Entwicklung des Kindes ist. Das haben auch neuere Ergebnisse der Kleinkindforschung und besonders Begleituntersuchungen von Vorschulprogrammen gezeigt. Leider ist das Forschungsinstrumentarium bis heute sehr undifferenziert, und man bedauert, daß die Effektivität eines Programms oft einseitig am IQ-Anstieg der Kinder gemessen wird.

Aus der Vielfalt der Untersuchungen, die B. BLOOM zur Stützung seiner Thesen heranzieht und die die Effektivität der Vorschulprogramme für die intellektuelle Entwicklung nahe legen, geben wir ein Beispiel wieder, das sich aus der Tabelle 6 (S. 86) ergibt. Diese Tabelle zeigt das Ergebnis der Untersuchungen von S. A. KIRK, der geistig behinderte Kinder einem Vorschultraining von einem Jahr unterziehen ließ, um ihre Lernfähigkeit zu steigern. Eine andere Gruppe von ebensovielen Kindern derselben Institution wurde als Kontrollgruppe verwendet. Während nun die Experimental-Gruppe nach einem Jahr einen Mittelwertanstieg des IQ von 14,3 Punkten aufweisen konnte, war die Intelligenz der Kinder in der Kontrollgruppe auf Grund der Meßergebnisse wesentlich zurückgegangen (B. BLOOM, 1971, S. 86 f.).

Doch auch über die Bedeutung des Besuchs vorschulischer Einrichtungen für die intellektuelle Entwicklung normaler Kinder gibt es viele Untersuchungen. H. THOMAE (1959, S. 282) greift eine solche klassische Arbeit von H. WELLMANN auf, auf die sich

auch andere Arbeiten auf diesem Gebiet immer wieder beziehen. H. WELLMANN hat 652 Kinder im Alter von 2; 6 bis 5 Jahren untersucht, welche die Vorschule des Institute of Child Welfare in Iowa 4 bis 8 Monate lang besucht haben, und stellte fest, daß 71 % der Kinder bessere Resultate bei einem Intelligenztest erzielt hatten als zu Beginn des Vorschulbesuchs.

B. TROUILLET gibt in seiner Dokumentation über die "Vorschulerziehung in den USA" (1970) eine Zusammenfassung der amerikanischen Forschungsergebnisse über die Auswirkung des Vorschulbesuchs auf die einzelnen Bereiche der kindlichen Entwicklung (Lernreife, Leistungsvermögen, Schulerfolg oder -mißerfolg, die intellektuelle Entwicklung fördernde Fertigkeiten usw.) und zeigt auf, daß sie alle fast ausschließlich positiv sind.

K. SCHÜTTLER - JANIKULLA ferner führt seine Bemühungen um die kognitive Frühförderung der Kinder u. a. auch auf das Prinzip der "kulturellen Potenzaktualisierung" von L. S. WIGOTSKY zurück, nach dem Schulung und Übung nicht erst nach der Funktionsreifung, sondern kurz davor angesetzt werden sollen, um einen maximalen Lernerfolg zu sichern. Auf diesem Prinzip will er auch seine "Arbeitsmappen" aufgebaut wissen. Die Ergebnisse eigener Untersuchungen über Vorschulversuche, die unter Heranziehung seiner Arbeitsmappen durchgeführt wurden, sowie die Ergebnisse in- und ausländischer Forschungsarbeiten haben ihn zu der Überzeugung geführt, daß Programme zur kognitiven Frühförderung nicht nur zu einem Anstieg des IQ führen, sondern zur allgemeinen geistigen Entwicklung des Kindes beitragen können (K. SCHÜTTLER - JANIKULLA, 1968, S. 49 ff.).

Einzelne Begleituntersuchungen zu Versuchsprogrammen schließlich kommen zu dem allgemeinen Ergebnis, daß sich die kognitive Frühförderung ausnahmslos auf die intellektuelle Entwicklung der Kinder positiv auswirkt (vgl. R. VOGATZKI u. a., 1969; TH. GEBAUER u. a., 1971).

Diesen Tatsachen trägt auch der Deutsche Bildungsrat in seinem "Strukturplan" (1970) weitgehend Rechnung. Auf Seite 40 lesen wir: "Für Fünfjährige dürfte auch bei Berücksichtigung individueller Entwicklungsunterschiede als gesichert gelten, daß die meisten dieser Kinder in einem nur an rein spielerischen Tätigkeiten orientierten Kindergarten unterfordert sind und schon anspruchsvollere Aufgaben.. ...bewältigen können" (S. 40). Und weiter: "International schätzen die Kinderpsychologen heute übereinstimmend die Lernfähigkeit des Kindes höher ein als früher" (S. 41). Diese Einschätzung stützt

sich hauptsächlich auf die Annahme, daß "offenbar schon in der Kindheit jene Fähigkeiten gelernt werden können, die späteres Lernen um ein Vielfaches effektiver machen" (S. 42), und daß "weiterführendes Lernen stärker von vorausgegangenem Lernen ..... abhängig ist" (S. 107).

Man nimmt also an, daß sich frühere Erfahrungen auf spätere Situationen transferieren lassen. Ist man aber dazu berechtigt? Bisher sind über den Transfer wenige Untersuchungen durchgeführt worden, genausowenig wie über die langfristige Wirksamkeit von in der Vorschule angesetzten Übungsreihen, deren Erfolg naturgemäß weitgehend davon abhängig ist, wie weit sie im späteren Grundschulunterricht aufgegriffen und fortgeführt werden. Die Lernpsychologie lehrt dazu, daß es primäres und sekundäres Lernen gibt. Wenn das primäre (basale) Lernen sich gut entwickelt hat, scheint späteres sich schneller und leichter zu vollziehen. Man spricht von "learning sets", von deren Anzahl und Art die Bewältigung einer Lernaufgabe abhängt. Es handelt sich dabei um eine Art von "Stufenlernen" und um "Hierarchien von Grundkenntnissen und Begriffen" im Rahmen eines kumulativen Lernmodells (nach R. GAGNÉ vgl. R. BERGIUS, 1968, S. 238; L. KOSSOLAPOW, 1972, S. 32 f.) oder um die allgemeine Lernfähigkeit (learning to learn), die sich in den ersten Lebensjahren entwidkelt. Das wurde sowohl durch zahlreiche Tierversuche (vgl. H. HOLZKAMP, 1971, S. 85 f.) als auch durch Untersuchungen an eineiigen Zwillingen und an kulturell benachteiligten Kindern festgestellt.

Eine solche allgemeine Lernfähigkeit besteht weniger darin, daß man ein bloßes Kenntnisvermitteln als einen Belehrungsakt besitzt, sondern sie besteht vielmehr in einem geistigen Akt, durch den auf Grund von Beobachtungen und Erfahrungen, von Integrierung und Differenzierung Erkenntnisse produktiv erzeugt werden. Oder, um mit J. PIAGET zu sprechen, sie besteht sowohl in dem natürlichen Lernen (= Einwirkung auf die Objekte, damit wir ihre Eigenschaften erkennen, ein Akt der Akkomodation), als auch in dem logisch-operationalen Denken (= Einwirkung auf die Objekte, damit wir das Ergebnis der Handlungen erkennen, ein Akt der Assimilation, J. PIAGET / B. INHELDER, 1967, S. 116). Es kommt also nicht so sehr auf den inhaltlichen, sondern vielmehr auf den funktionalen Aspekt der Kognition an.

Es scheint also, daß die kognitive Frühförderung in der Erziehung des Kleinkindes den Platz eingenommen hat, den in den 20er Jahren die musische Erziehung innehatte. Damals war die Musik und die Kunst überhaupt ein Mittel zur Selbstdarstellung des Kindes. Heute dagegen sind es technische Medien und Daten, die diese Entäußerungsfunktion erfüllen helfen. Es geht wiederum um die Entfaltung individueller Möglichkeiten, die nun nicht mehr im seelischen Innenraum ruhen, sondern im funktionalen Zusammenwirken von innen und außen zu sozialer Relevanz erwachsen (vgl. T. MOORE bei L. KOSSOLAPOW, 1972, S. 36 f.). Diese Haltung gipfelt in der kühnen Hypothese der Curriculum-Spirale von J. S. BRUNER. Sie lautet:"Jedem Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden" (J. S. BRUNER, 1971, S. 44 und passim). Trotz oder vielleicht gerade wegen ihrer Kühnheit hat diese "Hypothese" in alle Curriculum-Diskussionen Eingang gefunden. Dessen Ausdruck ist die mit Nachdruck geforderte "akzelerierende Instruktion" in der Vorschule, jene Bestrebung eben, um "die Bildungsgänge so frühzeitig wie möglich zu beginnen, ihren Lauf möglichst zu beschleunigen und außerdem schon auf der Elementarstufe 'schwierigere' Bildungsinhalte als bisher üblich anzubieten". Man möchte "mehr Menschen schneller mehr Wissen vermitteln" (G. SAMSTAG, 1967, S.33).

Über das Wann, Was und Wie der kognitiven Frühförderung wie der Vorschulerziehung überhaupt besteht kaum Einigkeit. Seitdem am Anfang der 60er Jahre die Vorschulerziehung einen neuen Schwung bekam, sind zwar eine ganze Reihe von Programmen und eine Fülle von Materialien entwickelt worden, es fehlt aber nach wie vor ein Curriculum, das alle Bildungsbereiche umfaßt. Wenn die verschiedenen Versuche und Programme besser aufeinander abgestimmt wären, so daß Gegenüberstellungen und Vergleiche möglich würden, könnte eine solche Vielfältigkeit der Ansätze bei der Erprobung eines möglichst breitangelegten Curriculum-Entwurfs fruchtbar sein. Durch ein solches Vorgehen könnte später um so sachgerechter eine bestmögliche Form festgelegt werden. Das konnte bis jetzt nicht gelingen, weil sowohl auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene die Institutionen, die Träger, die Intentionen u. a. m. sehr verschieden sind.

Eine Curriculum-Entwicklung hat schon der Deutsche Bildungsrat mit der Einbeziehung des Elementarbereichs in das Bildungs- und Erziehungswesen verlangt. Die erste Grundfrage, die es hierbei zu beantworten gelte - so heißt es im Strukturplan -, sei die nach den "Verhaltensvoraussetzungen oder -komponenten, die ein Kind beherr-

schen" müsse, um eine "bestimmte Fähigkeit zu zeigen und eine neue auf ihr aufbauen" zu können. Mindestens drei solcher Grundfähigkeiten gibt es, die erworben und entwickelt werden müssen, damit neue, differenziertere und spezialisiertere Fähigkeiten auf ihnen aufgebaut werden können: a) Orientierungs- und Konzentrationsfähigkeiten, b) Wahrnehmungs- und motorische Fähigkeiten und c) begriffliche und sprachliche Fähigkeiten (Strukturplan, 1970 S. 112).

Diese Forderungen des Strukturplans können als der Rahmen verstanden werden, in dem die Curriculum-Diskussion ausgetragen werden kann. Auf Grund dessen sind schon einige Versuche unternommen worden, einen didaktischen Bezugsrahmen der Vorschulerziehung aufzustellen (A. BAUMGARTNER, 1972; A. BUSS, 1972). Auch auf diesem Wege und von den Ansätzen von S. ROBINSOHN und K. H. FLECHSIG ausgehend, haben W. WEINMANN und H. WENZEL einen Projektvorschlag zur "Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich" (1972) entworfen. Dazu sollte man schließlich die auf Landesebene laufenden Vorschulversuche erwähnen, die zu einer zumindest kurz- bis mittelfristigen Curriculum-Entwicklung beitragen können (vgl. TH. GEBAUER u. a., 1971; H. BELSER u. a., 1972. Vgl. schließlich auch die neuerdings von J. ZIMMER, 1973, herausgegebenen zwei Sammelbände).

Im folgenden werden wir kurz die Inhalte erörtern, die heute in der Diskussion um die kognitive Frühförderung im Mittelpunkt stehen.

2.3.1. FRÜHES LESENLERNEN

Mit der Übersetzung des Buches von G. DOMAN "Wie kleine Kinder lesen lernen" (1966) hat H. R. LÜCKERT das Frühlesen und damit die kognitive Frühförderung überhaupt initiiert. Seine Anforderungen - mehr schockierend als überzeugend - wurden von Zeitungen und Zeitschriften aufgegriffen und einem breiten Publikum unterbreitet, so daß es schon 1967 zu einem "Streit um die Vorschulerziehung" (A. FLITNER) gekommen ist. Es hat natürlich in der Geschichte schon immer wieder Beispiele von Frühlesern gegeben (M. d. STAËL, C. WITTE, Juden in Osteuropa u. a. m. Vgl. E. SCHMALOHR, 1971, S. 32 f. und 53 f.), es handelte sich dabei aber mehrheitlich um überbegabte Kinder, während jetzt das Motto hieß: Bei jedem Kinde kann man schon anfangen "wenn die Milchzähne da sind". Auch M. MONTESSORI hat in ihren Kinderhäusern Lese- und Schreibübungen praktiziert, doch ganz in Abstimmung auf die individuellen Neigungen und Eignungen der Kinder. Was die Eltern nun beunruhigt, ist die Behauptung, daß "nach Abschluß des zweiten Lebensjahres das Lesen mit jedem Jahr schwerer wird" und daß "das Kind mit fünf leichter als mit sechs lernt, mit vier leichter als mit fünf usw.".

Heftigere Kritik als diese unbegründeten Behauptungen hat besonders die Schlußfolgerung G. DOMANs erfahren: Wenn schon der 4jährige Tommy mit nur einer Hirnhälfte lesen lernen kann, dann müßten doch gesunde Kinder mit ganzem Gehirn wenigstens doppelt soviel leisten können. E. HOFFMANN (1967, S. 27) schreibt dazu: "Daß ein frühes Training im Lesenlernen für ein hirngeschädigtes Kind ein Weg sein kann, unter bestimmten Umständen der einzige, um seine vorhandenen intelligenten Anlagen freizumachen und zu entwickeln, leuchtet ein. Mit einem kranken oder behinderten Kinde muß man besondere Wege gehen. Man lernt dabei auch viel für die Erziehung normaler Kinder. Aber die hier entdeckte Möglichkeit, die intelligente Anlage im Zustand der Behinderung zu entwickeln, für die gesamte Erziehung zum Prinzip zu erheben, ist ein bedenklicher Kurzschluß". Es fragt sich außerdem, ob Eltern als Leselehrer ihrer Kinder geeignet sind. Aufgrund seiner Nachuntersuchung des Duisburger Frühleseversuchs und auch anderer Untersuchungen bleibt nach E. SCHMALOHR (1971, S. 37) die Befürchtung bestehen, "daß durch

gutwillige aber unkundige Bemühungen einer Dressur der Kinder Tür und Tor geöffnet wird".

Wenn schon Frühlesen also, dann nicht in der Familie! Wie ist es aber in der Vorschule? Können dort die Kinder lesen lernen, und wenn sie es können, sollen sie das auch? Nach so vielen Jahren Streit kann auch heute noch gesagt werden, daß sowohl die Verfechter des Frühlesens als auch seine Gegner bisher die wissenschaftlich gesicherte Beweisführung für die vielfach auch emotional vorgetragenen Behauptungen für und wider das Frühlesen schuldig bleiben. Zu diesem Thema sind noch zahlreiche Fragen eindeutiger zu beantworten. (Eine Zusammenfassung der bisherigen Auseinandersetzungen findet man bei A. FLITNER 1967, 1971 und B. TROUILLET 1970).

An einer Gruppe von 450 Kindern im Alter zwischen 1 3/4 bis 7 1/2 Jahren hat W. KLEINHANS (1966) in grundlegenden Untersuchungen nachweisen können, daß von der Wahrnehmungsseite her bei Vierjährigen die wichtigsten Voraussetzungen zum Lesen in der Form eines Erarbeitens des Wortes (in spielerischer Manier) erfüllt sind. Selbst sehr ähnliche Einzelbuchstaben (z. B. E - F oder R - B) werden bereits sicher unterschieden (zit. bei K. SCHÜTTLER - JANIKULLA, 1968, S. 84). Auf entsprechenden Einsichten des sowjetischen Psychologen S. L. RUBINSTEIN, daß nämlich das Kind auf jeder Stufe seiner Entwicklung sowohl das Ganze als auch die Teile erfassen kann, beruht auch die analytisch-synthetische Methode des Frühlesens in der DDR (vgl. T. DIETRICH, 1969, S. 53). Doch neben der Wahrnehmungsdifferenzierung scheint das Frühlesen weitgehend vom Alter des Kindes, seinem IQ und schließlich von dem Grad des individuellen Vorgehens und der Zuwendung der Erzieherin zum Kind abhängig zu sein. Auf diesen letztgenannten Umstand weist auch die erfolgreiche Arbeit auf diesem Gebiet in der École Maternelle (Frankreich) und der Infant School (England) hin, sowie die verschiedenen Versuche in Deutschland, die unter einigermaßen günstigen materiellen und personellen Bedingungen durchgeführt worden sind. Man kann also die Frage, ob das Kind schon vor Eintritt in die Schule lesen kann - wenn auch mit gewisser Zurückhaltung - positiv beantworten.

Nun ist die Hauptfrage für die Pädagogik: Auch wenn das Kind lesen kann, soll es dann auch lesen? Das frühe Lesen darf demnach erstens seiner körperlichen und psychischen Gesundheit nicht schaden, es soll zweitens das Kind sowohl hinsichtlich seines gegenwärtigen Weltverstehens fördern als auch ihm für sein zu-

künftiges Leben und Lernen (Transfer) nützlich sein, und drittens soll das alles innerhalb des Rahmens geschehen, den die geltenden pädagogisch-anthropologischen Normen aufstellen. Auch hier sind die Meinungen sehr verschieden. Als ersten und wichtigsten Grund für das frühe Lesen geben seine Anhänger den Anstieg des IQ an (vgl. K. SCHÜTTLER - JANIKULLA, 1968; TH. GEBAUER u. a., 1971; W. CORRELL, 1970). E. SCHMALOHR (1971, S. 39) dagegen, der den Duisburger Versuch nach einjähriger Durchführung getestet hat, stellt fest: "Die ... Frage, ob die Intelligenz der Kinder durch das Frühlesen gesteigert werden konnte, muß mit Nein beantwortet werden". Auch die Untersuchung von BREHM - GRÄSER, die in München an etwa siebzig 4- bis 5jährigen Kindergartenkindern durchgeführt wurde, die nach einem Leseprogramm in der Prägung von H. R. LÜCKERT unterrichtet wurden, ergab keinen Intelligenzanstieg (a. a. O., S. 41). Ebenso widersprüchlich sind auch entsprechende amerikanische Untersuchungen (vgl. B. TROUILLET, 1970, S. 59 ff.).

Über zwei Tatsachen jedoch herrscht heute Übereinstimmung: Erstens kann der Intelligenzanstieg bei solchen Versuchen hauptsächlich als das Produkt der Gesamtförderung der Vorschularbeit angesehen werden, und zweitens geht der eventuelle Gewinn ohnehin verloren, wenn er in den nächsten Schuljahren nicht in gleicher, systematischer Weise ausgebaut wird. Die letztere Erkenntnis weist auf die Notwendigkeit hin, die Grundschule bei jedem Reformvorschlag in die Überlegungen einzubeziehen. Innerhalb der Gesamtförderung spielt aber nach Meinung seiner Befürworter das frühe Lesen eine entscheidende Rolle. "Diese Kinder stellen im Durchschnitt mehr Fragen. Auch im Umgang mit Gleichaltrigen sind die Lesekinder im allgemeinen couragierter und anpassungsfähiger, weniger selbstsüchtig als die anderen Kinder", meint W. CORRELL (1970, S. 44). Darüber hinaus besitzen sie "eine größere geistige Beweglichkeit, eine gesteigerte, verbale Fertigkeit und ein stabileres Selbstvertrauen" (a. a. O., S. 11). Mit dem Erwerb der Grundkenntnisse im Lesen (und Schreiben) ergeben sich also eine Reihe von positiven Auswirkungen auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes, die wichtiger und interessanter sind als die erlernten Techniken selbst. In diesem Fall also schreibt man dem Lesen die Funktion einer formalen Bildung zu, die für die Weiterbildung einen hohen Transferwert behält.

Das gerade bezweifeln die Gegner des Frühlesens. Sie weisen auf die Tatsache hin, daß bis jetzt Untersuchungen über die Auswirkungen des Frühlesens auf die späteren Jahre fehlen, auch wenn ein Effekt überhaupt nach dem Abschluß des Programms vorhanden ist. Selbst den nachgewiesenen IQ-Anstieg führen sie auf die Vertrautheit der Kinder im Umgang mit Tests zurück, die sie immer in Prüfungssituationen erwerben. Zudem besteht ihrer Meinung nach die Gefahr der Dressur und der vorzeitigen Intellektualisierung, mehr noch die Gefahr von Überforderung, Streß und Neurose. Schließlich weisen sie auch die Behauptung zurück, daß das Lesen ein Mittel zur Kompensierung der kulturellen Vernachlässigung sein kann. Sie behaupten umgekehrt, daß es mehr die Ungleichheit fördert und die Kluft nur noch vertieft.

Nach den übereifrigen und voreiligen Argumenten der Befürworter und den Kassandrarufen der Gegner des Frühlesens kommt man zwangsläufig zu folgender Einsicht: "Das frühe Lesen ist, wie andere Aktivitäten des Kindes auch, nicht dafür geeignet, als Heils- oder als Teufelsbotschaft ausgegeben zu werden, Es kann nur einen kleinen Faktor innerhalb der frühkindlichen Förderung bilden" (A. FLITNER, 1969, S. 40). Infolgedessen findet heute nach der Ansicht eines anderen gemäßigten Vorschulpädagogen eine Umorientierung in der Zielsetzung der Vorschulversuche statt. Die Parole heißt jetzt: "Nicht das Lesen sollen die Kinder lernen, sondern das Lernen" (E. SCHMALOHR, 1971, S. 43).

Uns scheint, daß mit der Institutionalisierung der zweijährigen Eingangsstufe das Frühleseproblem seine natürliche Lösung finden wird. In dieser Eingangsstufe werden die Kinder Gelegenheit haben, den Stoff, den sie bis jetzt im ersten Grundschuljahr durchzumachen hatten, in der freien Atmosphäre der "Vorklasse" mit mehr Zeit und individueller Arbeit und ohne Drill oder Zwang, ohne Überforderung besser zu verarbeiten und zu assimilieren. Nur unter diesen Voraussetzungen kann man der Behauptung zustimmen, die Lesefertigkeit wird künftig das Hauptkriterium für die Schulreife sein. Das bringt zwangsläufig mit sich, daß die zukünftige Vorschulerziehung sowohl hinsichtlich ihrer Arbeitsweise als auch des Inhalts stark von ihren heutigen Formen abweichen wird.

Bis dahin werden auch die Leselernprogramme quantitativ mehr und qualitativ besser den Anforderungen entsprechen. Es gibt natürlich schon heute viele Lese- und Schreiblernprogramme (H.

R. LÜCKERT, H. KRATZMEIER, Kartenlesespiel, Lese-Lotto, K. SCHÜTTLER - JANIKULLA, W. CORRELL u. a.). Sie sind aber zum Teil einseitig und theoretisch nicht immer genug fundiert. Man hofft und erwartet, daß in der Zukunft angemessenere Programme für die Eingangsstufe entwickelt werden. Was aber den Kindergarten anbetrifft, so ist angesichts seiner elementaren Notstände die Frage nach dem frühen Lesen kein zentrales Problem, doch steht sie trotzdem in unmittelbarem Zusammenhang mit der Aufgabe, die Kindergartenarbeit weiter zu entwickeln und zu verbessern.

2.3.2. SCHREIBENLERNEN

Zusammen mit dem Lesenlernen werden von den Befürwortern der Frühförderung auch die zwei anderen wichtigen Kulturtechniken, Schreiben und Rechnen, mit in die Diskussion einbezogen. Zunächst kurz über das Schreibenlernen: Wie in der Grundschule gilt es auch hier als Ergänzungsseite des Lesens, und es bildet einen unerläßlichen Bestandteil jener Vorschulprogramme, bei denen das Frühlesen betrieben wird. Zwar wird das Schreibenlernen nicht als so wichtig wie das Lesen selbst angesehen, doch betrachtet man es als einen entscheidenden Schritt, zu dem das Kind zur Vervollständigung des Leseaktes unbedingt übergehen muß. Und da das Schreiben für das spätere Leben genauso wichtig ist wie das Lesen, empfiehlt man, daß die Kinder ebenso frühzeitig mit dem Schreibenlernen beginnen sollen wie mit dem Lesen.

Allgemein gesehen ist das Schreiben eine wesentliche Fähigkeit menschlichen Ausdrucks. Das gilt jedoch zunächst noch nicht für das Vorschulkind, da für das Kind dieser Altersstufe andere Ausdrucksformen wichtiger sind (Spiel, Musik, Rhythmus usw.). Es versteht sich deshalb von selbst, daß das Schreibenlernen in der Vorschule an diese Ausdrucksformen des Kindes anknüpfen soll. Allgemeine motorische Fähigkeiten wie Falten, Legen, Kneten, Reißen, Schneiden, Kleben, Finger- und Handspiele stehen deswegen am Anfang schreiberzieherischen Bemühens, und sie werden in der Vorschulerziehung als ein "Schreibvorkurs" angesehen, der den Übergang von den kindlichen Ausdrucksformen und Aktivitäten zum Schreiben bildet. Dazu gehört noch die Schulung des Gehörs und der Augen, die die Aufgabe hat, Bewegungsvorstellungen des Schreibens sprechmotorisch, akustisch und optisch vorzubereiten

und rhythmisierend zu unterbauen. Gedichte, Reime, Lieder werden durch Klopfen, Taktschlagen und durch Bewegungsempfindungen des ganzen Körpers (Gehen, Laufen, Tanzen, Schwingen, Wippen) rhythmisch erfaßt und in Schreibbewegungen und Schreibspuren umgesetzt. Schließlich unterstützt auch das Malen, abgesehen von der Schulung des ästhetischen Empfindens, die Tätigkeit des Schreibens.

Da die Feinmotorik eines kleinen Kindes aber noch nicht genug entwickelt ist, und um die Hand nicht vorzeitig durch das Schreiben zu belasten, sowie um mögliche Fehlformen zu vermeiden, schlägt W. CORRELL (1970, S. 45 ff.) vor, Schreibmaschinen vor der eigentlichen Schriftlehre zu verwenden (vgl. auch den entsprechenden Versuch des Amerikaners O. K. MOORES bei L. KOSSOLAPOW, 1972, S. 35). Um es den Kindern zu erleichtern, ist seine "TIISI" mit drei besonderen technischen Vorrichtungen ausgestattet (Schriftbildvergrößerer, Einzeltastsperre, Verwendung von Farbfleckchen). Dieser Versuch aber scheint ebensowenig ein besonderer pädagogischer Erfolg gewesen zu sein wie seine audio-visuelle Leselernmaschine.

2.3.3. MATHEMATIK

Eine noch wichtigere Rolle bei der Diskussion um die Vorschulerziehung spielt eine andere Kulturtechnik, das Rechnenlernen, wie man früher, oder die Mathematik, wie man heute das Lernfeld nennt. Der Hauptgrund liegt vielleicht darin, daß gerade die Diskussion um die Frühförderung in der Vorschule mit einer Bewegung parallel läuft, die sich die Modernisierung des Mathematikunterrichts in der Schule zum Ziel gesetzt und mit dem Bekanntwerden der originellen Ideen von Z. P. DIENES ihren Anfang genommen hat. Seitdem ist in der Auffassung des Rechenunterrichts in der Schule ein Wandel eingetreten. Man hat eingesehen, daß die Beschränkung auf rein rechnerische Sachverhalte und die Schulung rechnerischen Könnens zu eng war und dabei der Aufbau von mathematischen Strukturen und logischen Denkformen vernachlässigt wurde. Mathematische und psychologische Forschungen haben ergeben, daß es Strukturen gibt, die vielen, vielleicht sogar allen Bereichen der Mathematik zugrunde liegen. Die Mengenlehre, ein grundlegendes Konzept der heutigen mathematischen Denkweise, sucht diese Strukturen zu erfassen. Eine andere wesentliche Einsicht außerdem ist, daß Mathematik

und Denken auf ähnlichen Strukturen basieren, so daß sich mathematische mit Denkstrukturen zur Deckung bringen und auf andere Gegebenheiten übertragen lassen (vgl. H. BELSER, 1972, S. 138).

Von dieser Einsicht her bedeutet die Beschäftigung mit Mengenlehre eigentlich Denkerziehung und rechtfertigt die Aufnahme moderner Mathematik in den Bildungsplan der Vorschule. Außerdem sieht man in ihr die Chance, den herkömmlichen Rechenunterricht der Grundschule von der Basis auf zu mathematisieren und dabei auch die Vorerfahrungen des Kindes im Bereich der Zahl und des Umgehens mit Mengen aufzugreifen, zu ordnen, zu vertiefen und weiterzuentwickeln.

Wie beim Lesenlernen gehen die Befürworter der kognitiven Frühförderung von folgendem Argument aus: "Wenn die vorhandenen Grundfähigkeiten nicht in entsprechender Weise berücksichtigt und weitergebildet werden, verkümmern sie, und das Kind hat dann mit 6 oder 7 Jahren Schwierigkeiten, die Grundzusammenhänge der Zahlenverhältnisse zu erarbeiten" (W. CORRELL, 1970, S. 53). Daß das Kind im Alter zwischen 3 und 5 Jahren Grundfähigkeiten besitzt, solche Zusammenhänge zu erkennen und damit zu operieren, "ist inzwischen eine unbezweifelbare Tatsache". Für nachsichtigere Vorschulpädagogen jedoch ist sie nicht so unbezweifelbar. Sie stützen sich dabei hauptsächlich auf die Intelligenzpsychologie von J. PIAGET, nach der in diesem Stadium noch das prälogische Denken vorherrscht. Das konkretlogische Denken dagegen, aus dem sich die arithmetischen Operationen herleiten, setzt nach PIAGET erst gegen Ende des 6. und Anfang des 7. Lebensjahres ein (vgl. J. PIAGET-B. INHELDER, 1967, S. 77 ff.). Auf Grund dieser psychologischen Erkenntnis hat E. SCHMALOHR die Anwendung des Materials von DIENES an vier- bis sechsjährigen Kindern untersucht und ist zu dem Ergebnis gekommen, "daß die Bildung der in diesem Programm geforderten Begriffe und Operationen im Alter vor dem Erwerb des logisch-konkreten Denkens bei den Kindern auf erhebliche Schwierigkeiten stößt" (E. SCHMALOHR, 1970, S. 14). Zu ähnlichen Ergebnissen ist auch S. KOTHE (1971) gekommen, der einige Mathematikbücher auf ihre Brauchbarkeit für die Vorschule untersucht hat. Man glaubt jedoch, daß die Kinder nicht überfordert werden, wenn man ihnen, wie das in den USA der Fall ist, ein Mindestmaß an mathematischen Grundfähigkeiten beibringt, das darin besteht:

- einige Zahlen gedächtnismäßig zu behalten (z. B. Haus- und Telefonnummer),
- den Wert verschiedener Geldstücke zu kennen (Kaufmannsspiel),

- die Uhrzeit zu lesen und die Bedeutung der Zeiteinteilung (des Tages in Stunden, des Jahres in Monate und Wochen) zu erfassen,
- Mengengestalten zu zergliedern,
- verschiedene Größen zu- und einzuordnen,
- verschiedene Größen zu vergleichen, quantitative Unterschiede festzustellen (2 weniger als 4, 5 mehr als 3),
- einfache Meßinstrumente (Tasse, Eß- und Teelöffel, Lineal, später auch Waage) zu handhaben und Meßvorgänge vorzunehmen,
- Unterschiede in der Form und in der Eigenschaft der Gegenstände festzustellen (rund, viereckig, rechtwinklig, lang, kurz, breit, schmal usw.),
- den für eine bestimmte Tätigkeit (z. B. Spiel) benötigten Raum zu schätzen (räumliches Vorstellungsvermögen),
- die Zahl und Art bestimmter fehlender Elemente (z. B. im Baukasten) festzustellen (Erfassen des Verhältnisses der Teile zum Ganzen),
- Gegenstände im gleichen Verhältnis zueinander aufzustellen (B. TROUILLET, 1970, S. 34).

Der didaktische Weg führt immer vom Umgang mit Mengen über den Zahlbegriff zu einfachen arithmetischen Operationen, damit man dann in der Grundschule zum Rechnen im Stellenwertsystem gelangen kann. Man versucht also zunächst als erste Auseinandersetzung mit dem Mathematischen, die Fähigkeit der Kinder zu fördern, die Umwelt denkend zu erfassen, Dinge sinnvoll zu ordnen und Erscheinungen der Umwelt in Beziehung zueinander zu setzen. Das heißt, man verzichtet bewußt auf Inhalte, die der Erfahrungswelt des Kindes nicht entsprechen, wohl aber bedient man sich der Vielfalt von Möglichkeiten, die solche Gegenstände und Gelegenheiten bieten, die der kindlichen Vorstellungswelt Rechnung tragen. Gerade diese Vielfalt aber - so meinen manche - kann sich auch erschwerend auf die Kinder auswirken, wenn sie die wiederkehrenden Ordnungen und Verknüpfungen erforschen und erkennen sollen. Deshalb hat man strukturierte Materialien geschaffen, die wenige, deutlich wahrnehmbare und unterscheidbare Merkmale besitzen. Aus dem Freiburger Modellkindergarten

erfahren wir jedoch, daß der Versuch, den Kindern wichtige mathematische Begriffe und Operationen im Umgang mit einem bestimmten Material beizubringen, nicht den erwünschten Erfolg brachte, so daß man dort dazu übergegangen ist, das mathematisch-didaktische Material durch Alltagsgegenstände zu ersetzen (A. SAGI, 1971, S. 187. Ergebnisse stehen bis jetzt noch aus). Nun schließt natürlich diese Tatsache die Verwendung von geeignetem Material nicht schlechthin aus, es müßte jedoch bei der Entscheidung für ein bestimmtes Arbeitsmaterial als Hauptkriterium gelten, daß das betreffende Material bestimmte Handlungen auszuführen gestattet und in seiner Anordnung die mathematischen Beziehungen deutlich macht, die für die Herausbildung eines mathematischen Begriffs konstitutiv sind.

Das Allerwichtigste aber ist - gleichviel, ob man mit oder ohne Material arbeitet -, daß den Kindern Gelegenheit gegeben wird, auf experimentellem Wege und in spielender Betätigung weitgehend eigene Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnisse zu gewinnen. Wie bei den anderen Lern- und Aktivitätsfeldern also bleibt auch hier das kindliche Spiel die dominierende didaktische Grundform.

Abschließend sei auch kurz auf die in diesem Bereich unterschiedliche Ausgangslage der Kinder hingewiesen, die sich durch Ausfälle, Mängel und Rückstand auch in vielen anderen Bereichen äußern kann. Durch die Entwicklung geeigneter Tests sollte man deswegen zunächst diese Tatsache erfassen, um ihr dann auch in der Praxis entsprechend Rechnung tragen zu können.

Darauf läuft auch der Vorschlag von H. BELSER hinaus, wonach es neben dem Hauptkursus (oder Kernkursus), der für alle Gruppen von Kindern verbindlich ist, auch einen Vorkursus und einen Erweiterungskursus geben sollte. Der erste ist für die Kinder bestimmt, die Mängel im kognitiven Bereich aufweisen, der andere für die fortgeschrittenen Kinder, die über dem Niveau des Kernkursus stehen (vgl. die Konzepte für die Kurse bei H. BELSER, 1972, S. 141 ff.).

2.3.4. SACH- UND UMWELTBEGEGNUNG UND DIE HERAUSBILDUNG DER GRUNDBEGRIFFE

Es erscheint vielleicht etwas willkürlich, Sach- und Umweltbegegnung einerseits und Herausbildung der Grundbegriffe andererseits in einem Teil des Vorschulcurriculums zusammenzufassen. Während es sich bei der Umwelt- und Sachbegegnung um ein traditionelles Ziel der Vorschulerziehung handelt, ist die Hereinnahme der Begriffsbildung in das Vorschulcurriculum erst neuerdings als Ergebnis der Forderungen der Lernpsychologie vollzogen worden. Heute stimmt man nämlich im allgemeinen darin überein, daß sie in besonderer Weise voneinander abhängen. Einerseits entsteht die Begriffsbildung als Ergebnis der Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt und den Sachen, andererseits aber bestimmt sie sie in entscheidendem Maße und hilft zu ihrem weiteren Verständnis. Man glaubt nun, daß dies in optimaler Weise im Kindergarten geschehen kann. Dort wird zunächst das Bedürfnis des Kindes nach einer sachlichen Belehrung befriedigt, andererseits aber hilft ihm der Erwachsene bei der Koordination und Kategorisierung seiner Eindrücke und Erlebnisse, so daß sich das Kind in ihrer Vielfalt und Vielzahl zurechtfindet. Den Ausgangspunkt dafür bilden die Erlebnisse, Beobachtungen und eigenen Versuche der Kinder, so wie sie ihnen in den Bereichen der Natur, der Technik und der Gesellschaft begegnen. Zu den verschiedenen vorgeschlagenen Tätigkeiten zählen hier z. B.:

- Naturbeobachtungen (das Wetter, die Jahreszeiten, ihre Auswirkungen auf Pflanzen und Tiere);
- Sammeln von Samen, Blättern, Blumenzwiebeln, Steinen, Muscheln;
- Beobachtung und Pflege von Pflanzen und Tieren: Die Welt in der sie leben, ihre Verhaltensweisen, ihre Nahrung, ihre Gewohnheiten und Eigenschaften usw.;
- Beobachtung von physikalischen Phänomenen: Der Schmelz- und Kochvorgang, die Verdampfung und Kondensation, die Wolken-, Nebel-, Regen-, Schnee- und Eisbildung, die Schwimmfähigkeit oder -unfähigkeit bestimmter Stoffe und Körper, die Schwere, die Reibung, der Magnetismus;
- Beobachtung von Maschinen, wie Lokomotiven, Kräne, Bagger, Beton-Mischmaschinen, Flaschenzüge usw.;
- Anwendung von Spielwerkzeug (Hammer, Säge, Zange) und Garten-

geräten (Schaufel, Hacke);

- Beobachtung mit Vergrößerungsglas: Stoffe, Erde, Insekten, Pflanzenteile, usw.;
- kleine Experimente mit dem Prismenglas oder mit dem Thermometer (B. TROUILLET, 1970, S. 32).

Das Kind sammelt dabei nicht nur Erfahrungen, die ihm für sein späteres Leben von Nutzen sind; es baut zugleich die Begriffsgrundlage auf, "eine Grundvoraussetzung für viele Prozesse der Mitübung" (R. BERGIUS, 1968, S. 238) und die Herausbildung seiner "kognitiven Stile" (H. HECKHAUSEN, 1968, S. 203; F. NIMMERMANN, 1972, S. 15), von denen schließlich seine Art des Denkens abhängt.

Da nun die Begriffsbildung einen besonders wichtigen Prozeß darstellt, bei dem intellektuelle Werkzeuge bereitgestellt werden, die für alles weiterführende Lernen von ausschlaggebender Bedeutung sind, "ist schon vom Kindergarten an den Strategien der Begriffsbildung besondere Aufmerksamkeit zu widmen" (H. ROTH, 1968, S. 38). Ein erster Ansatz in dieser Richtung ist der Versuch von H. F. ROBISON und B. SPODEK (1968), den Kindern im Kindergarten die Grundbegriffe aus der Geschichte und der Geographie, aus der Wirtschaftskunde, der Sozialkunde, aus den Naturwissenschaften und der Mathematik beizubringen. Auch in der Kennedy-Vorschule in Berlin wird der Einführung in die Wissenschaften besondere Aufmerksamkeit gewidmet; viele methodische und inhaltliche Anregungen hierfür sind dem Buch von N. HOENISCH u. a. (1968) und besonders dem Abschnitt V ("Naturwissenschaften") zu entnehmen. Im Freiburger Modellkindergarten schließlich hat man bis jetzt zwei volle Programme (Geographie und Mathematik) und verschiedene andere Programmteile für Biologieversuche, alltägliche Prozesse u. ä. m. entwickelt (A. SAGI, 1971). Es wird nunmehr der Wunsch geäußert, daß man möglichst viele Teilcurricula entwickeln sollte; zwar sollten die einzelnen Schritte weitgehend unabhängig voneinander sein, doch sollten für die einzelnen Lernschritte mehrere Alternativen erarbeitet werden, so daß der Erzieherin eine große Zahl von Programmpunkten gleichzeitig zur Verfügung stehen und sie dadurch auch eine relativ große Zahl von "zufälligen Situationen" als Ausgangspunkt für das Angebot des einen oder des anderen Curriculums benützen könnte.

Systematischer noch wurde in Amerika im Bereich der "social studies" gearbeitet, wodurch man Grundbegriffe zu vermitteln versucht, die soziale Strukturen und Zusammenhänge erklären und bewältigen hel-

fen (vgl. H. BELSER, 1972, S. 55). Leitende Gesichtspunkte werden aus den Fachgebieten der Ökonomie, Soziologie, Anthropologie, Politik, Geschichte, Geographie u. ä. m. entnommen. Die Themen werden primär unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, inwieweit sie Grundeinsichten vermitteln können. Es wird meistens davon ausgegangen, daß im Laufe der Lerngeschichte eines Individuums die erworbenen Grundbegriffe in einem Spiralprogramm an weiteren Themen zunehmend differenziert werden (J. S. BRUNER, 1971, S. 30). Dabei gelangt man - nach dem Begründer dieses lernpsychologischen Modells - zu dem sogenannten "nichtspezifischen Transfer oder genauer: dem Transfer von Prinzipien und Einstellungen (attitudes)", der im wesentlichen darin besteht, "daß man anfangs nicht eine Fertigkeit (skill) erlernt, sondern einen allgemeinen Begriff (general idea). Dieser kann dann als Basis dafür benützt werden, spätere Probleme als Sonderfälle des ursprünglich erlernten Begriffs zu erkennen. Dieser Typ des Transfers steht im Zentrum des ganzen Erziehungsprozesses: das fortwährende Erweitern und Vertiefen des Wissens in Form von grundlegenden, allgemeinen Begriffen" (a. a. O.).

2.3.5. MOTIVATION

Wenn das Lernen in seiner Kontinuität und kumulativen Wirkung der entscheidende Faktor ist, der die geistige Entwicklung fördert, und wenn man unterstellt, daß der Mensch lebenslang zu lernen vermöchte, dann soll die nächste Überlegung sein, welche Kräfte das Lernen in Bewegung setzen und in Gang halten. Aus der Lern- und Motivationspsychologie wissen wir, daß menschliches Verhalten nur zu einem äußerst geringen Teil aus präformierten Reaktionen auf äußere Stimuli besteht, daß vielmehr eine konkrete Motivation Voraussetzung für Handeln ist. Da das Lernen aber auch als ein Verhalten aufgefaßt wird (vgl. H. AEBLI, 1968, S. 152 ff.), das u. a. in der Überwindung von Schwierigkeiten besteht, muß auch für Lernen eine Motivation vorhanden sein. Für die pädagogische Praxis bedeutet das: kein effektives Lernen ohne Motivation und Interesse des Lernenden. Es kommt also alles darauf an, die Motivation des Lernenden herauszufordern.

"Motivation als übergeordnete Instanz der Verhaltenssteuerung" ist aber nicht einfach da, sondern muß entwickelt, d. h. sie muß gelernt werden (H. ROTH, 1968, S. 31). Wenn sie aber ein Lernprodukt ist, dann haben alle Erziehungseinrichtungen nicht nur die Aufgabe, Wissen und Denken zu lehren, sondern hauptsächlich beim Aufbau der Motivation für Lernen und Denken mitzuwirken.

Nach H. HECKHAUSEN (1968, S. 194) gehören zu den Persönlichkeitsmerkmalen verschiedene Motivationen, doch die wichtigste und relativ überdauernde Motivation, die weitgehend auch die Lernaktivität bestimmt, ist die Leistungsmotivation. Darunter versteht er "das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann".

Die Bedeutung des Elternhauses für die Entwicklung der Motivation ist ungeheuer groß (H. HECKHAUSEN, 1968 und.1970; G. GRAUER, 1971; K. MOLLENHAUER, 1968; U. OEVERMANN, 1968), und darin liegt auch zum größten Teil ihre schichtspezifische Bedingtheit. Entscheidend für die Förderung der Motivation in der Familie sind u. a.: a) frühe Förderung der kindlichen Selbständigkeitsmoti-

vation b) hohe Bewertung der Leistungen des Kindes c) hohe Leistungserwartungen an das Kind und d) "Verstärkung" von Erfolgserwartungen durch liebevolle Zuwendung nach Erfolg und neutrale Reaktionen nach Mißerfolg (nach K. NAGEL, 1972, S. 127). Da sich die Motivation aber im wesentlichen zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr herausbildet, ihre kritische Phase also in der Vorschulzeit liegt, kommt der Vorschulerziehung sowohl für die Entwicklung der Motivation als auch für die Kompensierung eines zu geringen Angebots während dieser kritischen Phase der Motivationsgenese große Bedeutung zu.

Der besondere Stellenwert der Leistungsmotivation im Zusammenhang mi den anderen Lernmotivationen (Identifikation mit Vorbildern, Vermeiden von Strafen und das Bedürfnis nach sozialer Zustimmung, Achtung und Geltung) liegt nach H. HECKHAUSEN in ihrem intrinsischen Charakter. Der Ausbildung einer solchen intrinsischen Motivation in der Vorschulzeit mißt er größere Bedeutung bei als der von extrinsischen Motivationen, weil sie in sich bekräftigend ist und keiner Bekräftigungsagenten bedarf. Die dosierte Diskrepanz zwischen der Umweltsituation und dem sachstrukturellen Entwicklungsstand (J. PIAGET) des Kindes, die am besten dem Prinzip der "Passung" entspricht (H. HECKHAUSEN, 1968, 1970; J. Mc. V. HUNT, 1970, S. 50), ist eine wichtige Voraussetzung für das Lernen. Danach kann das Lernangebot zu einem gegebenen Entwicklungsstand passen oder nicht passen. Die beste "Passung" wird erreicht, wenn das Lernangebot dem erreichten Entwicklungsstand leicht vorauseilt (Prinzip der kulturellen Potenzaktualisierung von L. S. WIGOTSKY, vgl. K. SCHÜTTLER - JANIKULLA, 1968, S. 49). Das ist die Bedingung, unter der Kleinkinder das zeigen, was die Psychologen der 20er Jahre "Funktionslust" genannt haben. Daraus ergibt sich auch die Erklärung dafür, daß die Motivationspsychologen das Material und die Methode M. MONTESSORIs hoch schätzen (J. Mc. V. HUNT, 1970, S. 55 f.).

Von pädagogischer Seite her jedoch wird manchmal dieser Befundkomplex der Motivationspsychologie mit Skepsis aufgenommen. Da hier der pädagogische Bezug erstrangig ist, wird das Bekräftigungslernen - sowohl das intrinsische wie auch das extrinsische - zugunsten des Identifikationslernens zurückgestellt. Das erklärt auch die Tatsache, warum psychologisch gut begründete Vorschulprogramme - wie z. B. die Lese- und Schreibenlernprogramme von W. CORRELL, 1970, - abgelehnt oder gar heftig angegriffen worden sind.

Ein anderer strittiger Punkt ist das Gesellschaftsbild und die Ausgangsüberzeugung der Motivationspsychologen. So wurde z. B. der erste Absatz des Gutachtens von H. HECKHAUSEN (1968, S. 193): "Die Entwicklung unseres Kulturzeitraumes tendiert rapide auf Leistungsgesellschaften ...., unter den mancherlei Werten einer persönlichen Lebenserfüllung hat der Wert der eigenen intellektuellen Leistungstüchtigkeit an Gewicht gewonnen" heftig angegriffen (K. NAGEL, 1972, S. 125 ff.). Es ist nämlich sowohl aus der Erfahrung wie auch aus Forschungsergebnissen bekannt (K. NAGEL, 1972, S. 126), daß die "Leistungsgesellschaft" Normen setzt (Leistungsstreben, Leistungsprinzip), die keinesfalls nur positiv bewertet und deswegen auch nicht ohne weiteres in den Bildungsprozeß des Jugendlichen oder gar des Kindes aufgenommen werden können, weil sie oft zu Störungen im sozialen System der Gruppe oder Klasse führen. Natürlich sind von den Lernenden Leistungen zu fordern. Die Erfahrung dieser Herausforderung ist für das Kind unentbehrlich, denn die Forderung von Leistungen steht unter dem pädagogischen Prinzip der individuellen Förderung. Das pädagogische Leistungsprinzip gewährleistet zudem, daß das Kind am Ende seiner Schul- und Ausbildungszeit den harten gesellschaftlichen Leistungsanforderungen nicht unvorbereitet gegenübersteht. Es ist aber ein Prinzip, das keine Angst und keine Neurose erzeugt.

Infolge solcher Überlegungen stellt man an künftige Curricula folgende Forderungen auf:

a) Sie dürfen nicht primär auf Leistung, sondern sollten vorwiegend auf Motivation zielen.

b) Sie müssen sich der jeweils aktuellen Motivationslage der Kinder anpassen können.

c) Sie dürfen nicht zeitlich festgelegte Lernzielfolgen vorschreiben, sondern sollten vielmehr sachstrukturell bedingte Lernschritte ohne zeitlichen Pensencharakter enthalten.

d) Sie müssen notfalls für einzelne Kinder, Gruppen oder die ganze Klasse unterbrochen oder abgebrochen werden können, wenn der Lehrer feststellt, daß die Programme nicht mehr motivierend wirken. In solchen Fällen sollten Alternativprogramme angeboten werden (vgl. H. WACKER, 1971, S. 33).

In die gleiche Richtung weisen auch die wohl noch differenzierteren Forderungen von H. BELSER u. a. (1972, S. 40):

"Lern- und Leistungsmotivation (soll)

- Freude am Lernen wecken
- Erfolgserlebnisse ermöglichen
- Konzentrationsfähigkeit und Gedächtnis entwickeln
- Elementares Grundwissen vermitteln

Nicht gemeint sind:

- ein Leistungsprinzip wie im gesellschaftlichen Wettbewerb
- Leistungen, die "nur oder vornehmlich aufgrund der Herkunft des Lernenden aus einem bestimmten sozialen Milieu erbracht werden können" (Strukturplan, 1970, S. 36)
- Leistungen, die zu einer "Sozialauslese" führen
- Leistungs-, Zeugnis- oder Versetzungsdruck

Dagegen sollen gefördert werden:

- Leistungen "unter dem pädagogischen Prinzip der individuellen Förderung"(Strukturplan, 1970, S. 35)
- Lernangebot als Herausforderung, die zum Lernen motiviert
- individuell unterschiedliche Leistungen
- Leistungen, die Selbstwertgefühl, Bestätigung des Einzelnen fördern".

2.3.6. KREATIVITÄT

In den letzten Jahren entwickelte sich im angelsächsischen Raum und zuletzt auch in Deutschland eine pädagogische Zielsetzung, die unter dem Stichwort "Creativity, Kreativität" in den Vordergrund trat. Die Ursachen dafür, daß der "creativity-boom" gerade zum gegenwärtigen Zeitpunkt entstanden ist, liegen aber nicht im eigentlich pädagogischen Bereich. K. H. FLECHSIG, einer von den ersten, die die Forschungsergebnisse in Deutschland bekannt gemacht haben, gibt dafür folgende Gründe an:

a) Sozio-ökonomische Veränderungen in der Arbeitswelt.
Die meisten manuellen und viele von der mittleren und unteren Angestelltenschicht ausgeübten Tätigkeiten lassen sich heute von Automaten, Maschinen und Elektrorechnern exakter und schneller ausführen.

b) Das als Folge davon aufkommende Interesse an Spiel, Hobby und "Do it yourself" sowohl als Erfüllung der ausgedehnten Freizeit als auch als Kompensierung des von der Arbeitswelt ausgehenden Zwanges zur Konformität, der trotz oder gerade wegen der Verkürzung der Arbeitszeit größer geworden ist.

c) Man geht aber auch von dem Anspruch jedes Menschen "auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit" aus, der seinen Niederschlag sowohl in der Charta der Menschenrechte der UN als auch in den Verfassungen fast aller Länder gefunden hat.

d) Als einen letzten Grund schließlich kann man den therapeutischen Effekt kreativer Betätigung, der uns durch die Tiefenpsychologie einsichtig geworden ist, sehen (K. H. FLECHSIG, 1967, S. 201 f.).

Den Anforderungen einer technisch-wissenschaftlichen und demokratischen Gesellschaft und der Individualität eines jeden Menschen entspricht nun gerade nicht eine Erziehung, die "nur" intelligente, leistungsfähige, in das herrschende System möglichst reibungslos eingepaßte Menschen hervorbringt, sondern eine solche, die zugleich eigenständig, kritisch und produktiv denkende, innovierend und reformierend, vielleicht sogar revolutionär tätige Menschen erzieht. Eine solche Erziehung, die sowohl der Gegenwart als auch der Zukunft des Kindes einerseits und der Gesellschaft andererseits gerecht wird, ist - wie man behauptet - die Erziehung zur Kreativität.

Was ist aber Kreativität? Es gibt bis heute keine allgemein akzeptable Definition der Kreativität. Nach J. P. GUILFORD (1970 a, S. 13) bezieht sie sich auf die Fähigkeiten, die für schöpferische Menschen am meisten charakteristisch sind. Er nennt fünf solcher wichtigen Fähigkeiten: a) Problemsensitivität, b) Gedankenflüssigkeit, c) geistige Flexibilität, d) Reorganisation oder Redefinition von organisierten Ganzen, und e) die Originalität, die im Mittelpunkt der Kreativität steht (a. a. O., S. 30 ff.). Damit fallen Bereiche wie Produktivität, Phantasie, Imagination, Einsicht, Spontaneität, Offenheit, Nonkonformität u. a. m. unter den Begriff der Kreativität, und es wird klar, daß der Bereich des Kreativen weit über die Grenzen des Künstlerischen - für das dieser Begriff früher fast ausschließlich reserviert war - hinausgreift.

Ehe man nämlich von Kreativität sprach, war es das Schöpferische, das seit der Romantik und besonders seit der Reformpädagogik"die Befreiung des Individuums von traditionellen Strukturen signalisierte" und im Zusammenhang damit auch "einer Selbstbefreiung des von Zivilisation und Technik in stereotype Verhaltensmuster gedrängten Menschen" diente (L. KOSSOLAPOW, 1972 b, S. 141). Das Kind als Träger unbewußter, origineller, dynamischer Prozesse, die sich in aktivem Erleben oder in fruchtbarer Selbsttätigkeit zu innerem und äußerem Handeln konzentrierten, wurde neu entdeckt. Und es war vor allem das Anliegen der musischen Bildung und Erziehung, die naturwüchsig angenommene Schöpferkraft des Kindes zu befreien und in Rhythmik, Werken und Lied die Chance der Selbstverwirklichung zu bieten.

Etwa in dieser Form wird heute die Kreativität als Erziehungsziel durch die von F. FRÖBEL beeinflußte Kindergartenpädagogik vertreten, die Musik, Werken und Rhythmik sowie das freie und sehr behutsam gelenkte Spiel als wichtigste frühkindliche Tätigkeit versteht. Natürlich ist das zu einseitig, und man bemängelt mit Recht diese Tendenz der Reformpädagogik "die Entfaltung der schöpferischen Kräfte ins Getto der musischen Bildung abzudrängen" (K. H. FLECHSIG, 1967, S. 203). Kreativ sind nicht nur Künstler und Genies, und unter Kreativität ist mehr zu verstehen als Malen, Musik hören, Vorlesen, Bilder betrachten u. a. m. Schreitet sie aber heute auf dem richtigen Weg? Wir glauben nicht.

Unter dem Einfluß des amerikanischen Pragmatismus ist sie mehr utilitaristisch-rationalistisch orientiert und bildet eine neue Version des Leistungsklimas. Es ist z. B. charakteristisch dafür,

daß sich heute Kreativität zum größten Teil mit dem "divergenten" Denken von J. P. GUILFORD deckt und sich hauptsächlich auf Problemlösen bezieht, obwohl J. P. GUILFORD (1970 b, S. 147) in der Antwort auf die Frage "ob alles kreative Denken Problemlösen ist" nicht so sicher ist. Diese Richtung kristallisierte sich hauptsächlich als Kritik der Intelligenztests heraus. Aufgrund seines dreidimensionalen Modells des Problemlösens (a. a. O., S. 153) hat J. P. GUILFORD Denkaufgaben mit Hilfe der Faktorenanalyse in zwei Klassen eingeteilt. Die eine Art wird mit konvergentem Denken auf eindeutig vorgeschriebenem Weg mit einer richtigen Antwort gelöst, während für die Lösung der anderen mit divergentem Denken viele verschiedene Einfälle notwendig sind (vgl. R. BERGIUS, 1968, S. 253).

Dieser sehr wichtige Aspekt der Begabung wird bei der Intelligenzmessung durch Tests außer acht gelassen. Und da diese Fähigkeit von den konventionellen Intelligenztests nicht erfaßt werden kann, und außerdem Schüler, die sie besitzen, den konformistischen Rahmen der Schule zu sprengen drohen, werden sie von ihren Lehrern als unangenehm empfunden und immer schlecht beurteilt. Es wurden deswegen eine Reihe von Kreativitätstests entwickelt, die den Intelligenztests ergänzend zugeordnet worden sind, um die Begabung der Schüler angemessener zu diagnostizieren. Aber auch hierbei tauchten Probleme auf, denn "den schöpferischen Menschen, etwa bei einer Auswahlantwort-Aufgabe (multiple-choice item), mit dem fertigen Ergebnis zu konfrontieren, kann ihn hindern, genau das zu zeigen, was wir von ihm sehen wollen: das von ihm selbst Hervorgebrachte" (J. P. GUILFORD, 1970 a, S. 16). Natürlich haben die Kreativitätspsychologen zum Teil auch diese Klippe umgangen, und trotz dieser Schwierigkeiten messen z. B. die GUILFORDschen Tests auch Fähigkeiten, die vom Intelligenzinventarium nicht erfaßt werden. Das hat aber andererseits auch nicht viel zu der Antwort auf die Frage beigetragen, ob Intelligenz und Kreativität zwei voneinander unabhängige, ja sogar sich möglicherweise ausschließende Faktoren der Begabung sind, wie Fehlinterpretationen der Untersuchungen von J. W. GETZELS / P. W. JACKSON und M. A. WALLACH / N. KOGAN nahelegen (D. MUTSCHLER, 1969, S. 64 f.).

Man ist nun heute zu der Auffassung gelangt, daß es kein Zeichen für mangelnde Kreativität ist, wenn man einen hohen IQ hat, und umgekehrt, daß der Hochkreative nicht notwendig im Intelligenz-

test schlecht abschneiden muß. Die meistens aus methodischen Gründen vorgenommene Trennung zwischen den zwei Bereichen und die Gleichsetzung des divergenten Denkens mit Kreativität und des konvergenten Denkens mit Intelligenz ist also falsch. Es steht vielmehr fest, daß die Fähigkeit zu schöpferischem Denken von der mit konventionellem Maß gemessenen Intelligenz nicht völlig unabhängig ist. Aus dieser Tatsache kann man mit J. P. GUILFORD (1970 b, S. 143) verallgemeinern, "daß hohe Werte bei dem, was durch Intelligenztests gemessen wird, eine notwendige, aber keine zureichende Bedingung für hohe Kreativität sind". Damit scheint ein wesentlicher Hemmungsfaktor für die Erforschung der Kreativität ausgeschaltet zu sein, die Annahme nämlich, daß Kreativität in den Intelligenztests miterfaßt wird.

Für die Pädagogik bedeutet das zweierlei: Erstens, daß kreatives Potential nicht auf einige wenige Menschen begrenzt ist, sondern daß es alle in verschiedenem Grade besitzen. "Überall gibt es ein totes Mitmachen und ein geniales, freies Eindringen in den Sinn, in das Ideelle" (W. FLITNER, 1965, S. 42). Kreatives Potential also ist eine normal verteilte Eigenschaft in der Bevölkerung und man kann deshalb von fast allen Menschen - mit Ausnahme von pathologischen Fällen - kreative Akte, wie schwach oder wie selten auch immer, erwarten (J. P. GUILFORD, 1970, a, S. 19). Lehrer müssen deshalb die Kinder so ansehen, "als hätten diese mehr oder weniger davon, und nicht, als seien sie entweder kreativ oder nicht kreativ" (F. E. WILLIAMS, 1970, S. 166).

Die zweite Schlußfolgerung ist, daß Kreativität kognitive Grundlagen voraussetzt. Individuen, die kreatives Verhalten äußern sollen, bedürfen eines gesicherten Inventars an Mitteln und Fertigkeiten, welches komplex strukturiertes kreatives Verhalten erst ermöglicht. Kein schöpferischer Mensch kann ohne vorherige Erfahrungen oder Fakten vorankommen; "er schafft niemals in einem Vakuum oder mit einem Vakuum" (J. P. GUILFORD, 1970 a, S.23). Je besser die Menschen (unter sonst gleichgearteten Voraussetzungen) bestimmte Grundfertigkeiten beherrschen, desto größer sind ihre Chancen, Kreativität zu entfalten. J. S. BRUNER meint, eine kreative Lösung könne nur eintreten, wenn das Wissensfeld gründlich bekannt ist. Auch W. J. GORDON betont die Bedeutung gründlicher Kenntnis des Materials bei kreativen Leistungen und bezweifelt, daß "das Moment der Einsicht" (vgl. W. METZGER, 1967, S. 172) in Isolierung und ohne intime Vertrautheit mit der in Frage stehenden Materie eintreten könne. Wenn also immer wieder

für kreative Produkte und Prozesse Neuheit und Originalität auf der Grundlage inspirativer und imaginativer Akte als Kriterium gemacht werden, so fallen produktive Ergebnisse doch sicher nicht vom Himmel, sondern ihre Basis muß eindeutig durch ein starkes Wissensfundament untermauert sein. "Die originelle Produktion entsteht nicht aus dem Nichts, sondern viel eher in Auswertung von bereits Bekanntem" (zit. nach L. KOSSOLAPOW, 1972, S. 147). Kreativität ist also nicht von den kognitiven Stilen unabhängig, jener typischen Eigenart des Einzelnen, "wahrzunehmen, sich zu erinnern, zu denken und Probleme zu lösen" (S.MESSIK, zit. nach P. NIMMERMANN, 1972, S. 15).

So wahr das aber sein kann, deckt sich Kreativität nicht völlig mit dem, was in der Denkpsychologie "Problemlösen" genannt wird. Der Kreative zeichnet sich eben besonders dadurch aus, daß er die Probleme nicht nur löst, sondern sie sich selbst erst einmal stellt, d. h. daß "er dort Unstimmigkeiten und Fragen sieht, wo andere nur Selbstverständlichkeiten wahrnehmen" (D. MUTSCHLER, 1969, S. 59). Ferner ist das Prinzip der Kreativität nicht bloß auf ästhetisches (Reformpädagogik) und kognitives Verhalten (Denkpsychologie) beschränkt, sondern das Sozialverhalten wird ebenfalls angesprochen. Eine erste Annäherung an die Erfassung und an die genauere Bestimmung der Kreativität kann dann unter Berücksichtigung dieser drei Arten des kreativen Verhaltens durch die Angabe der wichtigsten Ansätze der Kreativität, wie sie sich als Problem verschiedener Wissenschaften und Betrachtungsweisen niederschlägt, erfolgen (K. - H. FLECHSIG, 1967, S. 198 ff.): Solche Ansätze sind:

1) der anthropologische: Rezeptivität - Spontaneität (SCHLEIERMACHER)
2) der kulturtheoretische: Tradition - Innovation
3) der sozialpsychologische: Konformität - Nonkonformität
4) der ethische: Regel - Freiheit
5) der kognitive: konvergierendes - divergierendes Denken
6) der emotionale: defensives - expressives Verhalten
7) der didaktische: Geschlossenheit - Offenheit der Unterrichtsziele und -inhalte
8) der methodische: Selbsttätigkeit - Leitung

Entsprechend der Begabungsdiskussion gibt es auch in der Kreativitätsforschung Stimmen, die für Anlagebedingtheit oder Umweltbedingtheit bzw. für eine Kombination und Wechselwirkung zwischen beiden Faktoren sprechen. Wenn wir die Kreativität als eine

Komponente der Begabung betrachten, dann erkennen wir automatisch an, daß an ihrer Entwicklung oder Äußerung sowohl Anlage als auch Umwelt beteiligt sind. Diese Erkenntnisse stehen nun ganz im Gegensatz zu der Auffassung, die man bis dahin vertreten hat, daß nämlich das Aufleuchten des Kreativen immer etwas von Gnade an sich hat. Daß aber Kreativität zu einem guten Teil auch lern- und aneigenbar ist, dafür sprechen eine Vielzahl empirischer Untersuchungen sowie Erfolge der in Amerika durchgeführten Kreativitätskurse (s. Beiträge in : G. MÜHLE / CH. SCHELL, 1970). So hat z. B. die Forschung über die primäre Sozialisation wesentliche Unterschiede auch im Hinblick auf die Kreativität erbracht, die als Ergebnis sowohl der Erziehungspraktiken als auch der Familienstruktur angesehen werden können (vgl. K. MOLLENHAUER, 1968, S. 186 f.). Wie früh sich der Einfluß der familialen und sozio-ökonomischen Umwelt als kreativitätsfördernder oder -hemmender Faktor manifestiert, zeigt ein Kreativitätstestergebnis, das 68 Vorschulkinder aus Mittel- und Unterschicht erfaßt hat. In diesem Test erwiesen sich Erstgeborene und Einzelkinder im Vergleich zu Spätgeborenen als kreativer. Später geborene Kinder der Unterschicht schienen der Gruppe mit der geringsten Kreativität anzugehören (J. LICHTENWALNER/ J. W. MAXWELL nach L. KOSSOLAPOW, 1972, S. 152). Das mag wahrscheinlich in der größeren Zuwendung und der höheren Intensität der Emotional- und Sozialbezüge zwischen Eltern und Erstgeborenen begründet sein. Noch spektakulärer sind Untersuchungsergebnisse aus West-Samoa. E. P. TORRANCE u. a. berichten, daß Kinder auf West-Samoa, die in Missionsschulen gingen, bedeutend mehr Kreativität als Schüler aus einheimischen Schulen zeigten, sowie auch die gleiche sinkende Kurve von 9- bis 10-jährigen Kindern in den USA (L. KOSSOLAPOW, 1972, S. 153; E. P.TORRANCE, 1970, S. 182).

Über die Entwicklung der Kreativität ist bis heute wenig bekannt. Zum größten Teil liegt es daran, daß die Kreativitätstests zum Teil mit Intelligenzfaktoren arbeiten. Im allgemeinen aber hält man die frühe Kindheit für einen Zeitabschnitt, in dem sich kreatives Verhalten am stärksten entwickelt, während mit wachsenden Anpassungsmechanismen und der Erlernung schulischer Techniken die Verfestigung und Kanalisierung der Entwicklung fortschreitet und konformes, logisch-rationales, abstraktes Denken die Kreativitätskräfte verkürzt. Zu diesem Ergebnis sind psychologische Versuche gekommen, die den nega-

tiven Transfer beim Problemlösen untersucht haben. Damit wurde nachgewiesen, daß es alten Prüflingen schwerer fällt als jungen, ein eingefahrenes Geleise wieder zu verlassen (vgl. W. METZGER, 1967, S. 177 und R. BERGIUS, 1968, S. 246). Aufgrund von Längsschnittuntersuchungen mit seinen Kreativitätstests kommt E. P. TORRANCE zu der Feststellung, daß Ideenflüssigkeit, Flexibilität und Originalität, die wesentlichen Charakteristika kreativen Verhaltens, im Alter von 3 bis 4; 6 Jahren anwachsen, um im fünften Lebensjahr mit dem Eintritt des Kindes in den Kindergarten (in den USA) abzusinken (E. CALLIES, 1970, S. 93). Interessant dürften in diesem Zusammenhang Beobachtungen sein, die auf der Kinderkunst-Ausstellung der Internationalen Gesellschaft für Kunsterziehung (INSEA) 1957 über Zeichnungen russischer Kinder gemacht wurden. Von 5 bis 11 Jahren zeichneten sie sich durch besondere Spontaneität und Kreativität aus, während ältere Schüler höherer Schulen viel Anpassung an die von Ideologie und Realismus geprägten Kunst zeigten (S. L. KOSSOLAPOW, 1972, S. 151).

Wenn nun im Bereich der Schule und des späteren Lebens allgemein die Entfaltung kreativer Eigenschaften in dieser Weise erschwert wird, so muß man ernsthaft fragen, ob in der frühen Kindheit, "der Phase kreativen Verhaltens schlechthin" (E. P. TORRANCE zit. nach E. CALLIES, 1970, S. 93), günstige Voraussetzungen für die Kreativitätsentfaltung gegeben sind. Wenn man unter diesem Aspekt die verschiedenen bisher entwickelten Programme und Vorschläge zur Vorschulerziehung prüfen würde, so würde man wahrscheinlich feststellen, daß die Kreativitätsförderung entschieden zu kurz gegenüber der Intelligenzförderung kommt. Selbst bei Programmen und Vorschulversuchen, die sie an die erste Stelle der Ziele setzen (z. B. Programm von H. R. LÜCKERT und die Kennedy-Schule in Berlin), findet man sie bloß ansatzweise. Was die verschiedenen Vorschläge zur Kreativitätserziehung beinhalten, ist nicht frei von Zufälligkeiten und mangelnder Reflexion, so daß noch kein Konzept, geschweige denn ein Curriculum vorgelegt werden konnte. Selbst die Amerikaner, die für das kreative Denken in der Schule so viele Programme und Versuche durchgeführt haben, haben bis jetzt kein Kreativitätsprogramm für die Vorschule entwickelt, und man wartet auf das Vorhaben von R. S. CRUTCHFIELD (1970, S. 128), der die Absicht hat, sein "Übungsmaterial auf ältere und jüngere Jahrgänge auszudehnen, um einen erheblich größeren Teil des kreativen Funktionsbereichs zu erfassen".

Natürlich gibt es auf diesem Gebiet viele offene Fragen. Wir können aber nicht warten, bis die Wissenschaft alle diese Fragen geklärt hat und uns bis dahin mit der bequemen Abschirmung eines "Wachsenlassens" zufriedengeben. Es ist das Schicksal der Pädagogik, immer handeln zu müssen, auch wenn nicht alle theoretischen Probleme gelöst sind, und insbesondere, wenn es um ein so zentrales Ziel geht, wie die Kreativität. Ein wichtiger Punkt, an dem das Curriculum ansetzen kann, ist die Feststellung, daß die Kreativität zwar kein Gegenstand ist, den man an einen anderen weitergeben und den der andere "lernen", d. h. übernehmen und sich einprägen kann, daß man aber die kreativen Fähigkeiten stärken und fördern kann. Wenn sie auch nicht vorsätzlich lenkbar und lernbar sind, sind sie übbar. Die Rolle des Erziehers besteht hierbei hauptsächlich darin, einerseits das gesamte Klima zur Kreativität zu gestalten, indem er die hemmenden Faktoren ausschaltet und die Bedingungen dafür schafft, die geeigneten Mittel bereitstellt, geeignete Anlässe auswählt, institutionelle Hilfen aufnimmt und schließlich auch punktuell einwirkt.

Da bis heute dem Erzieher in der Vorschule ein praktikables Programm, geschweige denn ein Curriculum fehlt, bleibt ihm als eine erste Pflicht zur Förderung der Kreativität die Ausschaltung der Faktoren, die deren Entwicklung hemmen. Selbst aus der relativ begrenzten Literatur, die wir für dieses Kapitel herangezogen haben, hat sich ein sehr langer Katalog kreativitätshemmender Faktoren ergeben. Um Wiederholungen zu vermeiden und doch einen guten Überblick zu bekommen, haben wir sie in drei Bereiche unterteilt, einen emotionalen, einen kognitiven (oder lernpsychologischen) und einen sozialpsychologischen Bereich.

Einer von den wichtigen Faktoren, die die emotionale Grundlage zur Förderung der Kreativität beeinträchtigen, ist die Angst. Untersuchungen haben z. B. ergeben, daß insbesondere die Angstbereitschaft bei Mädchen negativ mit Kreativität, und bei Jungen die Angstabwehr positiv mit ihr korreliert. Eine allgemeine Schlußfolgerung lautet deswegen: "Die am meisten schöpferisch denkenden Kinder haben eine mittlere Angstbereitschaft" (R. BERGIUS, 1968, S. 254). Eng damit im Zusammenhang steht die seelische Belastung, deren die Kinder ausgesetzt sind, wenn sie unter Zeit-, Prüfungs- oder einem anderen Druck stehen (W. METZGER, 1967, S. 177 ff.; E. P. TORRANCE, 1970, S. 186). Einen solchen Druck stellt letzten Endes auch die Leistungs- oder Erfolgsorientierung in der Gruppe dar und die Erfolgs - und

Geltungssucht der Kinder, die diese Orientierung begünstigt. Eine Überbetonung des Erfolgs blockiert die Schöpferkraft und erweckt defensive Haltungen und schließlich Angst vor Risiken, Fehlern, Versagen usw., denn kreatives Lernen bedeutet Experimentieren, Risiken auf sich nehmen, Fehler machen und korrigieren. Wenn Fehler machen verboten ist und sanktioniert wird, dann bleibt als sichere Haltung der Kinder Resignation und Stagnation (R. J. HALLMAN, 1970, S. 176; E. P. TORRANCE, 1970, S. 183; L. KOSSOLAPOW, 1972, S. 157; K. MOLLENHAUER, 1968, S. 286).

Ein anderer Befund der Kreativitätsforschung besagt, daß die schöpferischen Leistungen eher in spielähnlichen Situationen gefördert und erreicht werden (R. BERGIUS, 1968, S. 254; A. FLITNER, 1972 b, S, 44 ff.). Einen wichtigen kreativitätshemmenden Faktor sieht man deshalb in der Spiel-Arbeit-Dichotomie oder gar in der Intoleranz gegenüber der "Spieleinstellung". "Innovation verlangt die Freiheit, mit Ideen und Materialien zu spielen, die Ermunterung, sich mit Belanglosigkeiten abzugeben und die Erlaubnis, in Phantasie und Schein einzutauchen ... Kreativität ist ein tiefgründiges Vergnügen" (R. J. HALLMAN, 1970, S. 177). Die bisherigen Ausführungen führen notwendig zu der Schlußfolgerung, daß autoritäre Haltungen und Umgebungen das kreative Potential junger Menschen unterdrücken. Sie verhindern freies, selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen. Eine rigide Persönlichkeit, die sich dann in diesem Klima entwickelt, kann mit ihren starren Verteidigungsmechanismen und zwanghaften Ängsten nichts anderes lernen als das, was andere schon entdeckt haben, was andere glauben, was andere organisiert haben (R. J. HALLMAN, 1970, S. 175 f.). Das wurde auch durch empirische Untersuchungen belegt. W. J. WALKER (1970) z. B. hat festgestellt, daß in hochkreativen Sekundarschulen, verglichen mit traditionellen Schulen, die Lehrer anpassungsfähiger, flexibler, geselliger, nachgiebiger und anregender, kurz weniger autoritär sind.

Im kognitiven Bereich bildet der geistige Drill den wichtigsten kreativitätshemmenden Faktor heraus, weil er mehr als jeder andere Faktor den negativen Transfer begünstigt. (W. METZGER, 1967, S. 176 f.; R. BERGIUS, 1968, S. 246). Ebenso wirkt sich das programmierte Lernen, das den Nachdruck darauf legt, Probleme zu lösen, bei denen die Antworten festgelegt und vorbestimmt sind, nachteilig auf die Entwicklung der Kreativität aus. Da die Reformpädagogik diese Praktiken ablehnte, kam es zu einer Frontenbil-

dung nach dem Motto "hie programmiertes Lernen - hie Kreativität", die nach der Meinung von K. - H. FLECHSIG (1967, S. 195) weder notwendig noch fruchtbar ist, zumal M. YOUNG, auf den er sich beruft, darauf hingewiesen hat, daß es sinnvoller sein dürfte, die beiden konkurrierenden Prinzipien durch "Programmierung von Kreativität" aufeinander zu beziehen, statt sie zu einem Antagonismus werden zu lassen. Sicherlich wird sich programmierte Instruktion, wenn sie in einer streng orthodoxen Art angewendet wird, möglicherweise schädlich auf eben die kreativen Eigenschaften, die wir zu verbessern suchen, auswirken. Durch flexiblere Programmierweisen und -verwendungsarten jedoch kann man einige nachteilige Aspekte vermeiden und ihr positives Potential für das Kreativitätstraining ausnützen. In dieser Weise hat sie R. S. CRUTCHFIELD (1970) in Amerika in der 5. und 6. Schulklasse erfolgreich angewendet, so daß sowohl vorwiegend aus benachteiligtem Milieu stammende Negerkinder wie auch weiße einen großen Nutzen aus dem Programm gezogen haben, und sogar bei den in den Vortests spürbar schlechter abschneidenden Negerkindern nach der Durchführung des Programms ein so großer Fortschritt festzustellen war, daß sie die untrainierten weißen Kinder beim Kreativitäts-Nachtest übertrafen. Man wird wahrscheinlich noch lange daran arbeiten müssen, bis man solche verfeinerten Kreativitäts-Trainingsmethoden entwickelt hat, die nicht nur unschädlich sind, sondern die sich auch positiv auswirken. Es bleibt jedoch die Frage offen, ob wir zur Kreativitätsförderung in der Vorschule solche Methoden brauchen; eine Frage, die ihre Berechtigung darin findet, daß das Bedürfnis und die Lust der kleinen Kinder, Fragen zu stellen und zu forschen, noch nicht durch den Konformitätsdruck der Massenerziehung (bzw. -lenkung) in der Schule verdorben ist.

Damit kommen wir zu den sozialpsychologischen kreativitätshemmenden Faktoren. Natürlich wirken sie mehr auf Individuen, die ihre Sozialisation vollendet haben, als auf kleine Kinder. Da sich das Kind aber in seiner und durch seine soziale Umwelt entwickelt, bekommt es sie vom ersten Tag seines Lebens an zu spüren. Der Konformitätsdruck ist vielleicht das Haupthindernis für schöpferische Reaktionen. Die Stärke seiner Wirkung hängt hauptsächlich von dem Maß der Anpassung des Individuums ab. Sie wird andererseits auch bestimmt von dem Maß, in welchem eine Gesellschaft bereit ist, unter ihren Mitgliedern verschiedenartige, abweichende, ja sogar gegensätzliche Anschauungen und Verhaltensweisen zu dulden und zu achten und nicht gleich als "abnorm" ab-

zustempeln. Dieser Zwang kann auch von der Form der vom Lehrer gewählten Ziele und Tätigkeiten, von genormten Praktiken und Tests oder auch von einem starren Lehrplan ausgehen. Außerhalb der Schule kann er auch als Mangel an Zivilcourage im politischen Leben in Erscheinung treten, als Mode, Konformismus oder Kontraformismus im sozialen Leben und in der Kunst, als Autoritätsgläubigkeit in der Wissenschaft, als Vorurteile in der intra- und internationalen Sphäre des Zusammenlebens und schließlich auch als Überbewertung einer begrenzten Zahl von Talenten, wo doch die Mannigfaltigkeit das Erstrebenswerte wäre.

Zwei wichtige Formen dieses Konformitätsdrucks sind die Geschlechtsrollen und die Peer-Orientierung. Das Kind spürt z. B. zunächst den Konformitätsdruck seiner Geschlechtsrolle. Was Jungen und Mädchen tun bzw. nicht tun sollen, steht schon vor ihrer Geburt fest. Sensitivität z. B. erscheint als feminines, Unabhängigkeitsstreben als maskulines Merkmal; ein Junge dürfte also durch Hingabe-, Eindrucks - und künstlerische Ausdrucksintensität in die Gefahr kommen, als "Mann" nicht mehr für voll genommen zu werden. Seiner besonderen Natur nach aber erfordert kreatives Verhalten sowohl Sensitivität als auch Unabhängigkeit des Denkens. Dazu kommt der Konformitätsdruck der Peers-Orientierung. Dieser erzeugt manchmal in den Kindern eine solche Angst vor dem Anderssein, daß sie keine Alternativen und Initiativen im kreativen Sinne ergreifen können und wollen. Gerade die überstarke Altersgruppen-Orientierung sowie die Bewußtmachung der Geschlechtsrolle ist zu einem großen Teil verantwortlich für den raschen Abfall der kreativen Entwicklungskurven in der Zeit etwa vom vierten bis zum siebten Schuljahr, den E. P. TORRANCE (1970, S. 184) beobachtet hat.

Natürlich hat der Lehrer bzw. der Erzieher schon viel für die Kreativität seiner Kinder getan, wenn er die aufgezeigten hemmenden Faktoren ausgeschaltet hat. Er kann aber nicht sagen, daß er damit alle Möglichkeiten zur Hilfe ausgeschöpft hat, wenn er es versäumt hat, für ihre Entwicklung auch die positiven, die günstigen Bedingungen zu schaffen. Ein Teil davon entsteht automatisch, wenn die negativen Bedingungen ausgeschaltet sind. Andere wieder brauchen eine besondere Anstrengung. Wir werden im weiteren versuchen, die kreativitätsfördernden Faktoren stichwortartig aufzuzeigen, und zwar wieder in drei Bereiche unterteilt, den emotionalen, den kognitiven und den sozialen Bereich.

Erste wichtigste emotionale Voraussetzung zur Entwicklung der Kreativität ist die Selbstsicherheit und die Freiheit von Angst. Ein Individuum, das diese Eigenschaften besitzt, hält ein großes Repertoire von psychischen Kräften zur Entfaltung seines kreativen Verhaltens bereit, während eine ängstliche und unsichere Persönlichkeit ihre seelische Dynamik gewöhnlich weithin zum Aufbau von Verteidigungsmechanismen verbraucht. Damit besitzt es außerdem die emotionale Basis, die als eine Grundlage für eine Reihe anderer Voraussetzungen dient, wie sie E. FROMM aufgezählt hat: the capacity to be puzzled, die Fähigkeit also, sich zu wundern, das Interesse an der Sache selbst, das engagement pro, die Fähigkeit zur Konzentration und schließlich der Wille, täglich neu geboren zu werden (nach K. - H. FLECHSIG, 1967, S. 205 f.). Da kreative Bemühungen aus ungesicherten Bedingungen und aus schwierigen Umständen entstehen, muß das kreativ tätige Individuum Frustrationen ertragen und Fehlschläge überwinden können, was wiederum eine angstfreie und selbstsichere Persönlichkeit voraussetzt. Der Erzieher, der Kreativität fördern will, wird daher eine nicht - autoritäre Umgebung schaffen, da er weiß, daß freiheitliche Bedingungen das schöpferische Tun erleichtern. Darüber hinaus wird er die Kinder zur Selbstbewertung von individuellem Fortschritt und Leistung ermutigen und damit das Selbstwertgefühl aufbauen. Auf diese Weise hilft er ihnen, ein einfühlsamer Mensch zu werden - sensibel gegenüber den Stimmungen und Gefühlen anderer Menschen, gegenüber allen äußeren Reizen, sozialen und personalen ebenso wie schulischen Problemen, gegenüber dem Alltäglichen wie gegenüber dem Unbekannten (R. J. HALLMAN, 1970, S. 177 ff.).

Was den kognitiven Bereich anbetrifft, so haben wir schon vorher gesehen, daß die kreativen Ideen nicht einfach vom Himmel fallen, sondern ... sich auf der kognitiven Grundlage aufbauen. Eine kreativitätsfördernde Erziehung sollte deswegen auch in diesem Bereich günstige Voraussetzungen schaffen. Als erste kognitive Bedingung gilt das Üben mit Materialien, Ideen, Begriffen, das Umgehen mit Werkzeugen und Strukturen, das zu einem "overlearning", zum Einsammeln von Informationen, Eindrücken und Bedeutungen beiträgt. Dieses Überlernen wirkt dadurch kreativ, daß es dem Kinde gestattet, sich von den Materialien zu lösen, so daß sie plastisch und Gegenstand eines neuen Aufbaus werden können (vgl. R. J. HALLMAN, 1970, S. 178). Um sich kreativ auswirken zu können, soll das

Lernen folgende Eigenschaften haben: a) es soll selbstinitiiert sein (self-initiated learning), b) sich durch Entdecken vollziehen (learning by discovery), c) eine Reaktion auf die "antwortende" Umwelt sein (responsive environment) und d) in einer Lernstrategie wie in der Curriculum-Spirale von J. BRUNER geschehen (L. KOSSOLAPOW, 1972, S. 156).

Neben dem Lernen soll auch das produktive Denken geübt werden, da dies - wie wir gesehen haben - einen großen Teil des schöpferischen Verhaltens ausmacht. Es gilt hier, bestimmte Regeln zur Förderung des schöpferischen Problemlösens zu befolgen, die von der Lern- und Denkpsychologie aufgestellt worden sind. Einige wichtige davon sind: Verbesserung der Arbeitsbedingungen, das Problem-als-Ganzes-Betrachten, Planung des Vorgehens, Kenntnis der Strategien, Lenkung des Denkverlaufs, Wagnis auf der Basis der Vernunft u. a. m. (vgl. R. BERGIUS, 1968, S. 256; R. J. HALLMAN, 1970, S. 180; L. KOSSOLAPOW, 1972, S. 156).

Es gilt schließlich bestimmte Fähigkeiten zu üben, die als Variablen der Kreativität angesehen werden (vgl. J. P. GUILFORD, 1970, S. 30 f). Das geht zunächst in Richtung auf den Abbau von "funktionaler Gebundenheit" im Wahrnehmen, Urteilen und Handeln, was eine Voraussetzung ist für die Offenheit des Intellekts, welche kreatives Verhalten auszeichnet: "Es muß eine konventionelle Sicht auf Gegebenheiten zugunsten einer völlig neuartigen aufgegeben werden" (K.-H. FLECHSIG, 1967, S. 204). Sodann soll man jene Wendigkeit der Auffassung und der Äußerung ausbilden, für die die amerikanischen Kreativitätsforscher Begriffe wie "fluency" und "flexibility" anwenden. Demnach sollte die Fähigkeit, zu einem Sachverhalt möglichst viele, vor allem auch abgelegene Assoziationen herzustellen gepflegt und geübt werden, wie es auch notwendig ist, daß ein reichhaltiges Inventar von Denkmodellen und -operationen erworben wird und zur Verfügung steht. Schließlich sind Urteils- und Entscheidungsfunktionen so zu üben, daß zunächst jeweils mehrere Lösungen für ein Problem als zulässig erachtet werden. Nicht bloß eine Suspension der Entscheidung und eine Zurückstellung des Abschlusses von Resultaten und Untersuchungen ist dabei zu fördern, sondern es sind auch zuvor schon abgeschlossene Ergebnisse erneut aufzugreifen und in Frage zu stellen, neu abzuwägen, neue Prioritäten zu setzen usf. (K. - H. FLECHSIG, 1967, S. 205; R. J. HALLMAN, 1970, S. 178).

Im sozialen Bereich nun bedarf das Kind, um überhaupt kreativ explorieren zu können, der sozialen Sicherheit. Ein hungriges oder auf andere Weise Mangel leidendes Kind wird in seinem Erkunden und Lernen gehemmt. Wenn die Voraussetzung der sozialen Sicherheit für die Entwicklung gegeben ist, kann es in einer freiheitlichen Atmosphäre, in der seine Fragen, Beiträge, Forschungsvorhaben ernstgenommen werden und eventuelle Fehler oder abweichende Ideen nicht durch spöttische Haltung der nächsten Umwelt unterdrückt und blockiert werden, seinen möglicherweise latenten kreativen Neigungen freien Raum geben. Für die Vorschule, in der das Spiel allgemein anerkanntes pädagogisches Prinzip ist, ist noch glücklicherweise das unbewertete Üben und Experimentieren nicht nur möglich, sondern erforderlich, und in dieser Weise wird sie von dem Einwand verschont, der oft von konservativer Seite gegen die Schule gerichtet ist, daß "nur noch gespielt, nicht mehr gelernt" werde. Auch in dieser Hinsicht also hat die Vorschule einen breiteren Raum zur Förderung der Kreativität als die Schule.

Nachdem der Erzieher dieses Klima zur Förderung der Kreativität durch Ausschaltung der hemmenden Faktoren geschaffen hat und die günstigen zur Geltung hat kommen lassen, bleibt ihm immer noch eine Beeinflussungsmöglichkeit durch die punktuelle Einwirkung. Hierfür steht ihm ein sehr wirksames Instrument zur Verfügung, nämlich das richtige Fragen. Jeder kreative Akt beginnt mit Fragen, doch nicht alle Fragen sind kreativitätsfördernd. Damit sie das sind, sollen sie operational und offen und für die Kinder sinnvoll sein, keine vorbestimmten Antworten erfordern und besonders nicht durch das Aufsagen von Tatsachen beantwortet werden müssen. Das sind die provokativen und nicht die Gedächtnisfragen. Sie fördern die Neugier, bieten einen Anreiz für mitschwingende Neigungen und führen zum Erforschen. Sie machen deswegen die Information nicht zu einem Instrument, mit dem der Lehrer herrscht, sondern eher zu einem, das der Untersuchung und Entdeckung dient (vgl. R. J. HALLMAN, 1970, S. 179). Es sei hier bei dieser Gelegenheit auf zwei pädagogische Beispiele, die das provokative Fragen in den Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens stellen und die als zwei wichtige Ansätze zur kreativitätserziehung überhaupt angesehen werden können, hingewiesen. Das eine ist die sokratische Hebammenkunst, die durch geeignetes Fragen und Hinweise das eigene Nachdenken des Befragten in Bewegung zu bringen versucht, derart, daß er - sofern seine geistigen Fähigkeiten dazu ausreichen - endlich aus sich selbst das Neue gebiert. Das andere ist

M. WAGENSCHEINs "exemplarisches" oder "genetisches" Lernen, das nach dem Prinzip der mäeutischen Pädagogik vor sich geht. Es könnte weit mehr als bloß ein Ansatz für den Mathematik- oder Physikunterricht sein und viele Anregungen zu einem Kreativitätsförderungsprogramm geben (S. W. METZGER, 1967, S. 174, B. KONIDITSIOTIS, 1958).

Abschließend noch kurz etwas über die Zielsetzung im Bereich der Kreativitätsförderung: Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, daß Erziehung zur Kreativität alle Nuancierungen von einer freilassenden Erziehung im Sinne A. S. NEILLs über verschiedene Ansätze musischer Erziehung, politisch engagierter Versuche antiautoritärer Erziehung, fachspezifischer Formen einer künstlerisch-ästhetischen Erziehung bis hin zur Neukonzeption von Kreativitätstrainings- und brain-storming-Methoden umfassen kann. Für einen so weitgespannten Rahmen dieser erzieherischen Anliegen gibt es aber nur eine ungenügende theoretische Konzeption. Kreativität ist ein Gebiet, über das neuerdings viel geredet, aber längst nicht so viel gearbeitet wird, als daß es zu einem Konsensus über wissenschaftlich fundierte Ziele und Inhalte hätte kommen können. Die zwei Ansätze der Kreativitätserziehung, die vorhanden sind - der eine aus der Reformpädagogik mit Überbetonung des Künstlerischen, der andere aus amerikanischen Programmen, bei denen Problemlösen die Hauptrolle spielt - sind zu einseitig. Da aber Kreativität als eine der wichtigsten Bildungsaufgaben sowohl der Gegenwart als auch der Zukunft angesehen wird, bleibt noch viel in dieser Richtung zu tun. Einige Leitprinzipien für diese Arbeit hat J. P. GUILFORD (1970, S. 140 ff.) aufgestellt. Sie zielen zunächst auf die Beantwortung einiger umfassender Fragen, die es dann leichter machen, die spezifischeren in Angriff zu nehmen. Deswegen sollte man zunächst: a) Entscheiden, was gelernt werden muß, b) bestimmen, was Kreativität erfordert, c) entscheiden, welche mitwirkenden Eigenschaften auf Übung am besten reagieren, d) festhalten, daß Übung in der Regel eher generell als spezifisch sein sollte, e) breitere intellektuelle Aspekte beachten und f) in die Übung auch Vermittlung denkpsychologischen Wissens einschließen.

2.3.7. SPRACHE UND KOGNITIVE FÖRDERUNG

Über die Sprache und ihre Bedeutung für die geistige Entwicklung des Kindes war bis jetzt auch anderorts die Rede; wir werden im Ablauf unserer Arbeit auch weiterhin auf sie zurückgreifen müssen. In diesem Kapitel wird sie uns nur als Instrument und Ziel der kognitiven Förderung beschäftigen.

Man hat gesagt, am Anfang des Menschwerdens stehe die Sprache. W. HUMBOLDT hat in seinen sprachphilosophischen Schriften bereits darauf hingewiesen, daß der Mensch zuallererst durch die Sprache zum wahren Menschen wird. Papageien und Affen z. B. besitzen die physiologischen Voraussetzungen dafür, sie haben aber dennoch keine Sprache. Die Taubstummen dagegen besitzen eine Sprache, obwohl ihre Hör- und Sprechorgane mangelhaft sind. Hier muß man sich nun mit den Worten von W. SALBER (1959, S. 461) daran erinnern, "daß die Sprache kein Ergon, sondern ein Energeia ist, eine gestaltende Kraft und nicht nur ein fertiges Werkzeug," und damit wird auf einen existentiellen, anthropologischen Aspekt der Sprache verwiesen, den O. F. BOLLNOW folgendermaßen ausgedrückt hat: "Indem man den Menschen zur Sprache erweckt, indem man ihn reden lehrt, bildet man ihn zum Menschen." (bei K. SCHÜTTLER - JANIKULLA, 1971, S. 27).

Daraus ergibt sich auch ein anderer Aspekt, der für die Pädagogik von Bedeutung ist, daß nämlich die Entwicklung der menschlichen Sprache ein Lernvorgang ist, der des Anstoßes von außen bedarf, also weitgehend von der Erziehung abhängig ist. Das zeigt sich sowohl in den unterschiedlichen Sprachcodes verschiedener sozialer Schichten, als auch in der zentralen Bedeutung der Sprachförderung bei der kompensatorischen Erziehung, wovon die Rede in einem anderen Kapitel sein wird.

Da nun die Forschung herausgestellt hat (E. H. LENNEBERG, L. S. WYGOTSKI), daß die "kritische Periode" des primären Spracherwerbs in den ersten sechs Lebensjahren liegt (H. AEBLI, 1968, S. 179; W. SALBER, 1959, S. 460), versteht sich von selbst, welche Bedeutung der Vorschulerziehung für die Entwicklung der Sprache zukommt. Worauf es hier aber hauptsächlich ankommt, ist nicht die Beschäftigung mit der sprachlichen Entwicklung an sich, sondern die Sprachentwicklung als die wichtigste Determinante der kognitiven Entwicklung überhaupt.

Es geht hier also um das Problem des Zusammenhangs der Sprache mit dem Denken, das sich hauptsächlich in der Diskussion zwi-

schen J. PIAGET und russischen Psychologen sowie in den Interpretationen der sogenannten SAPIR-WHORF-Hypothese über die linguistische Relativität konzentriert.

J. PIAGET scheint, und damit ist er mit anderen Autoren einig, der Annahme eines direkten Bedingungsverhältnisses von Sprache und Kognition skeptisch gegenüber zu stehen. Wie wir schon früher gesehen haben, wird seiner Auffassung nach die kognitive Entwicklung vornehmlich als ein Prozeß der Differenzierung und Integration kognitiver Schemata angesehen, die ihren Ausgang von den einfachen sensomotorischen Operationen nehmen. Die Sprache ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung des Aufbaus logischer Operationen. Sie wird als ein Zeichensystem angesehen, dessen Regeln zunächst in einem kognitiven Prozeß erlernt werden müssen, damit sie ihrerseits die Konstruktion abstrakter, stimulusunabhängiger Strukturen und Relationen ermöglicht. Sprachliche und kognitive Entwicklung sind deswegen zwei unterschiedliche Prozesse, und die Strukturnähe des einen entspricht nicht der des anderen zur selben Zeit. So kommt z. B. die gesprochene Sprache - d. h. die motorische Seite der Sprachfähigkeit - immer nach den Bildern, Gegenständen und Ereignissen. Die Funktion des Sprechens also dient allein der Umformung des Gedankens, der vor der Sprache entsteht. Darin sieht PIAGET den Grund dafür, daß das Denken des Kindes zunächst nur ich-bezogen (egozentrisch) ist und erst allmählich in der Kommunikation mit der Umwelt und durch den Spracherwerb "sozialisiert" wird (U. OEVERMANN, 1968, S. 320 f.; C. KELLER, 1972, S. 99 ff.).

Nach L. S. WYGOTZKI dagegen ist das Kind von Anfang an ein soziales Wesen, und ebenso von Anfang an ist die Kommunikation mit der Umwelt die Hauptform seiner Lebenstätigkeit. Die Sprache entsteht seiner Meinung nach allmählich als langsames Herauskristallisieren aus einem gesamtsituativen Zusammenhang bzw. als allmähliche Entwicklung aus nur anschaulich Verständlichem bis zum abstrakten Symbol. Andere russische Sprachpsychologen, die die Rolle von Verallgemeinerungen bei Vorschulkindern untersuchten und dem Übergang vom konkret-begrifflichen zum abstrakt-begrifflichen Denken nachgingen, bestätigen die Theorie von L. S. WYGOTSKI (L. KOSSOLAPOW, 1972, S. 18). Sie kritisieren die Annahme von J. PIAGET, im Frühkind- und Vorschulalter ständen Kinder auf der Stufe des alogischen Denkens, auf der wissenschaftliche Begriffe keine eigene Entwicklungsgeschichte hätten. Damit rücken sie in der internationalen

Bewegung für kognitive Frühförderung an die erste Stelle.

Sprache und kognitive Entwicklung sind auch für A. R. LURIJA und F. J. JUDOWITSCH (1970) zwei Aspekte eines einheitlichen Prozesses. An ihrem Beispiel mit den Zwillingen haben sie neben der starken Retardierung hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung auch eine erhebliche Verzögerung aller geistigen Vorgänge und besonders der Abstraktions- und Generalisationsprozesse feststellen können.(S. 119, vgl. auch die Tabelle bei R. OERTER, 1971, S. 73).

Eine Trennung der Zwillinge in zwei Kindergartengruppen, die ihre "Zwillingssituation" beseitigte, und ein systematisches Sprachtraining haben nicht nur zu einer Sprachverbesserung geführt, sondern auch entsprechende Fortschritte in der gesamten geistigen Entwicklung hervorgerufen (S. 122). Auf Grund dieser Untersuchung und anderer Forschungen gelangen sie zu der Schlußfolgerung, daß die Entwicklung der orientierenden und regulierenden Sprachfunktionen mit beachtlicher Genauigkeit im Alter zwischen vier und viereinhalb Jahren angesetzt werden kann (S. 79) und daß bis zu diesem Alter die retardierte Sprachentwicklung sich relativ leicht und rasch korrigieren läßt (S. 61).

Wie ist nun diese Meinungsverschiedenheit zwischen J. PIAGET und den russischen Psychologen zu erklären? Nach C. KEPPLER (1972, S. 101) richtet sich die geringe Einschätzung der Funktion der Sprache bei J. PIAGET nur auf eine Sprachentwicklung, die sich vorwiegend als Erweiterung des Wortschatzes und zunehmendes Verständnis grammatischer Regeln versteht. Eine erweiterte Auffassung der Sprache jedoch, die die Sprache sowohl als ein System des symbolischen Ausdrucks wie auch als ein solches der Integration und Strukturierung der geistigen Operationen in sich einschließt, führt zwangsläufig zu der Auffassung, daß sprachliche und kognitive Entwicklung zwei miteinander verflochtene und voneinander abhängige Prozesse sind.

Zu dieser Auffassung schließlich führt auch die Diskussion um die SAPIR-WHORF-Hypothese von der linguistischen Relativität (vgl. U. OEVERMANN, 1968, S. 320 f.). Nach dieser Hypothese besteht ein enger Zusammenhang der Sprache mit der Kognition. Man kann jedoch diesen Zusammenhang nicht kausal erklären, geschweige denn die Sprache mit dem Denken gleichsetzen. Der sprachinstrumentalistischen Auffassung von J. PIAGET setzen E. SAPIR und B. L. WHORF

eine sprachdeterministische entgegen. Die Funktion der Sprache besteht auf keinen Fall darin, bereits fertige Gedanken mit einem Schild zu versehen (E. SAPIR). Die Formulierung von Gedanken ist im Gegenteil von der jeweiligen Grammatik stark beeinflußt, da sich vorerst der kaleidoskopartige Strom von Eindrücken der Welt von dem linguistischen System in unserem Geist organisieren läßt (B. L. WHORF, nach U. OEVERMANN, a. a. O.).

Diese Diskussion wollen wir nicht mehr weiter verfolgen, weil ihre empirische Überprüfung auf das methodisch kaum lösbare Problem stößt, sprachgebundene und sprachfreie kognitive Prozesse unabhängig voneinander zu messen. Wir halten dagegen daran fest, daß hohe Korrelationen zwischen verbalem Wissen und der kognitiven Entwicklung bestehen. Damit im Zusammenhang läßt sich die zentrale Rolle der Sprache erklären, die sie in den verschiedenen Programmen zur Intelligenzförderung einnimmt. Unabhängig nämlich von dem unbezweifelbaren Wert, den die Sprachförderung als solche für die Entwicklung des Kindes hat, versucht man bei solchen Programmen, durch die Fortschritte in der Sprachentwicklung gleichzeitig die Denk- und Intelligenzentwicklung zu fördern. (Es sei hier auf die amerikanischen Versuche mit Babies verwiesen, die man schon in den ersten Lebensmonaten einer sprachlichen Anregung aussetzte und bei denen man in einem späteren Alter eine Steigerung des IQ feststellen konnte). Man geht hier davon aus, daß sich bei der Intelligenz ein Faktor auf die Fähigkeit bezieht, eine und dieselbe Erfahrung auf vielerlei Weisen zu kategorisieren, d. h. ihre Beziehungen zu einer Mannigfaltigkeit von Ereignissen zu begreifen (im Sinne von J. PIAGET). Zu einem ganz erheblichen Grade hängen solche Befähigungen davon ab, ob die Wörter dafür verfügbar sind, die die Kategorien und die Bedeutungen dieser Kategorien bezeichnen. In der modernen Lernpsychologie wird dies als die Wechselwirkung zwischen einer eigenständig auf Handlung beruhenden begrifflichen Entwicklung und der sprachlichen Entwicklung im allgemeinen aufgefaßt (vgl. H. HECKHAUSEN, 1970, S. 78, auch R. BERGIUS, 1968, S. 235). Auch für das Erlernen abstrakten methodologischen Denkens schließlich, wie es in seiner strikten Form in den Naturwissenschaften und in der Mathematik auftaucht, spielt die Sprache eine bedeutsame Rolle (M. WAGENSCHEIN).

Aus diesen Ausführungen ergibt sich, daß "die Sprache als Reservoir aller Kategorien des Wahrnehmens und Denkens das wesentliche Medium kultureller Leistungen ist". Daraus folgert P. M. ROEDER

(1971, S. 19) extrem - wie er zugibt - aber doch nicht unrealistisch unserer Meinung nach, "es sei notwendig, die Schule primär als Sprachschule aufzubauen". Ob dies auch für die Vorschule zutrifft, ist an dieser Stelle schwer zu sagen. Sicher ist aber, daß sich daraus für die praktische Arbeit sowohl in der Schule als auch in der Vorschule Konsequenzen ergeben sollen.

Nun wollen wir dieses Kapitel mit einigen didaktischen Anregungen abschließen. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Tatsache, daß in der Vorschule fast jedes Lernen in der Interaktion geschieht. Besonders für die Sprache natürlich liegt es auf der Hand, daß Stimuli des sozialen Kontaktes zu Stimuli für die Sprechfreudigkeit werden. Es sollte deshalb für die Sprachförderung gelten, daß Interaktionen die Grundlage der Spracherziehung bilden. Ein isoliertes Sprachtraining also, wie z. B. das Programm C. BEREITER / S. ENGELMANN, kann kaum effektiv sein: Sprachverhalten kann nur im Zusammenhang mit Sozialverhalten beeinflußt werden (H. BELSER, 1972, S. 69). In einen solchen breiten Rahmen z. B. versucht H. BELSER die Spracherziehung zu stellen. In seinem Curriculum-Entwurf nimmt sie als "Gesprächsförderung" eines von den drei "allgemeinen Lern- und Aktivitätsfeldern" neben "Leben in sozialen Bezügen" und "Spielen" ein (S. 49 ff.). Sein Modell ist in unserem Zusammenhang wiederum zu weit, denn hier wird die Funktion der Sprache hauptsächlich in der Bedeutung für die kognitive Entwicklung gesehen. Unter diesem Aspekt zielt Sprachförderung speziell und vor allem auf vier Teilbereiche (S. 68):

a) auf den phonetischen Bereich (lautreine Artikulation)
b) den lexikalischen Bereich (Wortschatztraining)
c) den syntaktischen Bereich (Einübung von syntaktischen Strukturen
d) den semantischen Bereich (Präzisierung von Begriffsinhalten).

Methodische Ansätze zur Umsetzung solcher Inhalte in die Praxis fehlen nicht. Wir denken hier z. B. an die Kennedy-Vorschule in Berlin und das Spiegel-Echo-Spiel von A. SHAW (1970, S. 29).Natürlich gibt es noch viele andere methodische Möglichkeiten der Sprachförderung, die hier zu erfassen und wiederzugeben zu weit führen würde. Zum Schluß seien deshalb einige wichtige davon stichwortartig genannt, die E. MÜLLER (1971, S. 150 ff.) nach Heranziehung der entsprechenden Literatur zusammengestellt und bei der Durchführung seines Versuchs erprobt hat:

1) Sprachliche Begleitung von Handlungsvollzügen - Verbalisierungstraining
2) Bewußtsein wecken, daß man über die Sprache als Instrument verfügen kann
3) Spiele, in denen bestimmte Wörter geübt werden
4) Betrachten von Bildern und Bildgeschichten
5) Vorlesen von Geschichten
6) Verwendung von Handpuppen
7) Förderung des Begriffelernens
8) Spiele zur Verbesserung der lautlichen Unterscheidungsfähigkeit
9) Kindern Gelegenheit geben, ihre Affekte sprachlich zu formulieren

2.3.8. EXKURS: DIE AFFEKTIVE UND SOZIALE SEITE DER KOGNITIVEN FRÜHFÖRDERUNG

Wir wollen dieses Kapitel über die kognitive Frühförderung nicht abschließen, bevor wir nicht einige Bemerkungen hinzugefügt haben, um eventuelle Mißverständnisse auszuräumen, die aus der Einseitigkeit mancher Aussagen und Argumente haben entstehen können. Wir waren uns dabei bewußt, daß so, wie wir bisher die Diskussion um die Frühförderung darzustellen versucht haben, sehr leicht der Eindruck entstehen konnte, als stelle je eine Fachgruppe (Spracherzieher, Mathematiker, Biologe, Soziologe usw.) dem Vorschulkind ein eigenes Programm zur Verfügung - unabhängig voneinander oder manchmal sogar in Konkurrenz zueinander - und gelegentlich auch unterstützt vom falschen Ehrgeiz der Eltern. Das würde für das Kind ein ungeheures Reizangebot bedeuten, so daß es ein Opfer von mehr oder weniger starken psychischen Störungen werden könnte. Diese Befürchtungen sind aber unbegründet. Man ist sich heute darüber einig, abgesehen von einigen Befürwortern extremer Forderungen, daß eine Vorschulerziehung nur dann zu vertreten ist, wenn sie wirklich für die allseitige Förderung des Kindes sowohl im kognitiven wie auch im sozialen und emotionalen Bereich die notwendigen Voraussetzungen schafft und wenn die kognitive Förderung nicht auf Kosten der emotional-sozialen Entwicklung geht.

Schon während der ersten Begeisterung über die Neuorientierung der Vorschularbeit hat man besondere Aufmerksamkeit auf die emotionale Entwicklung und ihre Bedeutung für das Lernen gerichtet. Wir verweisen dazu auf die umfangreiche Literatur über Erziehungseinstellungen und Sozialisation in der Familie sowie über Hospitalismus. Gewiß darf man den Optimismus mit M. DEUTSCH (1970, S. 73) teilen, wenn er sagt: "Allzu häufig unterdrückt die Philosophie des Beschützens, die sich nur um mögliche Gefahren kümmert, jede Frage nach den Möglichkeiten einer Entwicklungsstimulation....
Das Kind ist jedoch ein weitaus gesünderer und stärkerer kleiner Organismus mit größerem Interesse für mannigfaltige Erfahrungen und Lernanregungen, als seine übermäßig besorgten Beschützer ihm bisher zutrauten". Man stimmt deswegen auch den Bemühungen zu, Vorschulcurricula zu entwickeln, die im

einzelnen von vielerlei nützlichen Erwägungen ausgehen, warum Kinder dies oder jenes bereits im frühen Alter lernen sollen. Andererseits aber muß man mit einem Psychoanalytiker feststellen, daß sie manchmal"von keinem besonders starken und überzeugenden Motiv der Identifizierung, der Identitätszuweisung und -stärkung des Kindes getragen sind" und daß oft diese pädagogischen Konzepte "von seiten der Erwachsenen motiviert, und das heißt zugleich, daß sie auf deren Selbstkonzepte zurückbezogen sind" (G. BITTNER, 1971, S. 429). Mit anderen Worten, es scheint hier das unumgängliche gewisse Maß an "Ausgliederung des Kindes aus der Erwachsenenwelt" gefährdet zu sein. "Diese Ausgliederung und Freistellung des Kindes gegenüber den Zwecken und modellierenden Zugriffen der Erwachsenen ist eine der kulturellen Errungenschaften der jüngsten Generation, die wir nicht gefährden dürfen ..... Das Kind hat ein Anrecht nicht nur auf gute Bildung, sondern auch auf eine druckfreie, seiner Eigentümlichkeit und seiner Altersstufe entsprechende Entfaltung. Nur wenn beides gewährt ist, kann von einer günstigen Erziehungssituation gesprochen werden" (A. FLITNER, 1969, S. 44). Wenn wir also eine gleichgewichtige Vorschulerziehung schaffen wollen, der es nicht an einer Überbetonung der kognitiven Förderung liegt, sollten wir die Mahnungen von E. HOFFMANN ernstnehmen, die nie müde wird zu betonen, daß die frühe Kindheit ein vollwertiger Lebensabschnitt ist "mit eigenem Sinn und Auftrag, der nicht ohne Einbuße übersehen werden darf; d. h. der Aufbau des Ganzen wird gefährdet, wenn die Bildungsaufgabe dieser Zeit nicht gelöst wird" (E. HOFFMANN, 1967, S. 19).

In seinem Hauptwerk "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" schreibt PESTALOZZI: "Der erste Unterricht des Kindes sei nie die Sache des Kopfes, er sei nie die Sache der Vernunft, er sei ewig die Sache der Sinne, er sei ewig die Sache des Herzens, die Sache der Mutter .... er bleibe lange die Sache des Weibes, ehe er die Sache des Mannes zu werden beginnt". Sicher wäre man auch heute noch nicht rückschrittlich, wenn man diesem Gedanken Pestalozzis bei der Entwicklung und Durchführung von Vorschulprogrammen als richtungweisend und als einem festen Orientierungspunkt im Labyrinth der Theorien folgen würde.

B. J. BLOOM schließt sein Buch "Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale" (1971) mit dem Kapitel "Maximalisierung gegen

Optimierung" ab, in dem er seine Ergebnisse in einen größeren gesellschaftlichen Rahmen zu stellen versucht. Von seiner Feststellung ausgehend, daß prinzipiell die Maximalisierung der Entwicklung menschlicher Merkmale möglich ist, stellt er sich die Frage, ob es auch wünschenswert sei, eine ganz bestimmte Art von Entwicklung zu maximalisieren (B. J. BLOOM, 1971, S. 251). Was die Maximalisierung selbst anbetrifft, haben wir andernorts angedeutet, daß die Forschungsergebnisse nicht ganz eindeutig sind. Es steht deshalb auch nicht fest, ob die wissenschaftlichen Grundlagen, die eine Neueinschätzung der Lernfähigkeit von Kindern nahelegen sollen, so umwälzend sind, wie die Befürworter der kognitiven Frühförderung glauben, festgestellt zu haben. PIAGET-Experimente in den USA z. B. haben gezeigt, daß das spezielle Training bei Kindern keinen großen Effekt hat (vgl. E. SCHMALOHR, 1970). Außerdem ist es bis heute noch nicht ausreichend geklärt, ob die kognitive Frühförderung lediglich dazu führt, daß Kinder früher als bisher ein bestimmtes Intelligenzniveau erreichen, ohne in ihrem Intelligenzendwert (im Erwachsenenalter) bemerkenswert zuzunehmen, oder ob das Intelligenzniveau allgemein, d. h. die spätere Erwachsenenintelligenz, beträchtlich ansteigt (vgl. G. SCHUSSER, 1971, S. 469). Wenn also aus neuen psychologischen Einsichten folgt, daß gewisse Leistungsformen unter Umständen früher gelernt zu werden vermögen, als man bisher annahm, so bedeutet das nicht, daß sie dann auch gelernt werden sollen. Das heißt: Hier ist das Prinzip der Optimierung anzuwenden, das uns vor einer Einengung der theoretischen Sichtweise bewahrt. Leider vermißt man es aber bei vielen psychologischen Untersuchungen, die als Ausgangspunkt für pädagogische Maßnahmen dienen. Intellektuelles Leistungsverhalten wird nämlich oft von ihnen unreflektiert als selbständiger Wert betrachtet. Es wird übersehen, daß intellektuelles Leistungsverhalten zu den "Sekundärtugenden" gehört, deren Wert abhängig ist von den übergeordneten inhaltlichen Werten, die mit dieser Leistung verwirklicht werden sollen. Man kann sich dies an dem krassen, wenn auch naheliegenden Beispiel veranschaulichen, daß etwa die Konstruktion von Kriegsmaterial auch eine "Leistung" darstellt, wobei diese Leistung aber, da sie im Dienst eines radikalen Unwertes steht, selbst ein Unwert ist (CH. HOLZKAMP,1971, S. 95). Dieses an sich ungewöhnliche Beispiel möchte deutlich ins Bewußtsein rücken, wie notwendig es ist, daß schon in der Vorschule die Intelligenzschulung und die Pflege bestimmter Werte und Wertungen Hand in Hand gehen. Betrachten wir unter diesem

Gesichtspunkt die Vorschulerziehung, dann hat sie die Aufgabe, die Kinder im Sozialisationsprozeß dazu zu bringen, zwar "leistungsfähig" zu werden, aber gleichzeitig die Informationen und die Fähigkeit zu erwerben, von denen aus sie kritisch zu reflektieren vermögen, wann "Leistung" einen Wert darstellt und wann sie im Dienste von Unwerten steht, so daß Leistungsverweigerung indiziert wäre.

In gewisser Weise als Gegengewicht zu den vorangegangenen Kapiteln wollen wir hier nun die Kritik an der kognitiven Frühförderung zusammenfassen, die aber nicht als generelle Ablehnung verstanden werden soll, sondern darauf zielt, eine allseitige Förderung des Kindes und insbesondere seiner emotionalen und sozialen Entwicklung zu fordern.

Diese Kritik richtet sich zunächst gegen die Form der Beweisführung, die eine kognitive Frühförderung begründen soll. Hierbei gibt es nach W. SCHULTZE (1968, S. 50 ff.) auf der einen Seite den Dogmatiker und auf der anderen den Wissenschaftler. Während der Dogmatiker aufgrund von relativ wenig gesicherten Fakten und Einsichten eine Lehrmeinung entwickelt und schlechthin alles verwirft, was in sie nicht hinein paßt, bildet der Wissenschaftler aufgrund von Fakten und Einsichten nur Hypothesen für Fragestellungen und Untersuchungen, die er im Falle ihrer Bestätigung zu einer Theorie aufbaut. Zu den Dogmatikern zählt W. SCHULTZE hauptsächlich H. R. LÜCKERT und W. CORRELL. Sie seien es gewesen, die die vorsichtigen - meistens im Konjunktiv geschriebenen - Formulierungen von B. BLOOM als gesicherte wissenschaftliche Ergebnisse aufgenommen und verbreitet hätten.

Zum anderen kritisiert W. SCHULTZE (a. a. O., S. 54 ff.) die Form der Verbreitung der neuen Einsichten als unerlaubte Simplifizierung komplexer Sachverhalte und bezweifelt sogar in diesem Zusammenhang das wissenschaftliche Verantwortungsbewußtsein der "Dogmatiker".

Darüber hinaus sind unabhängig von der Problematik der "Verwendung exakter Methoden bei der Auswertung von psychologischen Untersuchungen" (M. LANGEVELD, 1970) aufgrund neuerer Untersuchungen sowohl die von B. BLOOM verwendeten statistischen Verfahren als auch die von ihm gezogenen Schlußfolgerungen als sehr fragwürdig erwiesen. Anhand eines Aufsatzes von D. HOPF gibt G. SCHUSSER (1971, S. 467 ff.) eine Zusammenfassung der

Kritik an den problematischen Thesen von B. BLOOM und ihrer unkritischen Übernahme in die Bildungspolitik. Die wichtigsten Punkte dieser Zusammenfassung sind:

a) Es ist sehr fraglich, ob das, was man Intelligenz nennt und was angeblich mit 4 Jahren zu 50 % entwickelt sein soll, eigentlich auf allen Entwicklungsstufen dasselbe ist. Denn einmal mißt man psychomotorische und sensomotorische Fähigkeiten und später macht man etwa den Grad des Symbolverständnisses und der sprachlich - kognitiven Denkformen zu Kriterien intelligenten Verhaltens.

b) D. HOPF hat überdies am Beispiel Berliner Kinder gezeigt, daß die Daten, die von B. BLOOM als Beleg für seine These von der differentiellen Beeinflußbarkeit durch die Umwelt herangezogen werden, nicht einmal bezüglich des Körperwachstums das Gewünschte leisten.

c) Darüber hinaus zeigt D. HOPF, nach Ansicht von G. SCHUSSER in absolut überzeugender Weise, wie die zwischen verschiedenen Altersstufen sich ergebenden Korrelationen zu interpretieren sind. Noch interessanter scheint es aber, daß diese Korrelationen, nach der Meinung von D. HOPF, auch nach der Höhe der von B. BLOOM zugrundegelegten Werte einen noch weiteren Interpretationsraum zulassen. Er würde z. B. noch bei Zwölfjährigen ± 19,6 IQ-Punkte betragen.
G. SCHUSSER schließt dann seine Zusammenfassung folgendermaßen ab: "In Anbetracht der u. E. kaum anfechtbaren Argumente HOPFs sollte jene These, wonach das Einzelwesen nur durch ganz frühe, im wesentlichen während der Kindheit erfolgende Umwelteinflüsse in seiner Intelligenzentwicklung gefördert werden kann, schleunigst als vorschnelle Übertreibung von vereinzelten, keineswegs restlos abgesicherten Befunden erkannt und weiterer, gewissenhafterer Nachprüfung für würdig befunden werden" (a. a. O., S. 468).

So viel hier über die Kritik an B. BLOOM, auf dessen Hypothesen dennoch zum größten Teil die Anstrengungen um eine kognitive Frühförderung beruhen.

Daß das Konzept der kognitiven Frühförderung oft einen falschen Ehrgeiz der Eltern fördert, der sich in der Regel negativ auf die affektive Entwicklung des Kindes auswirkt, daß die Vorschulerziehung aufgrund dieses Konzepts Gefahr läuft, dem Kind Anre-

gungen zu geben, die hauptsächlich zum Erwerb solcher Verhaltensweisen führen, die ausschließlich seinen individuellen intellektuellen Entwicklungsstand bedingen und Einstellungen, Haltungen und Verhaltensstile des Kindes als Mitglied der Gesellschaft vernachlässigen, daß sich schließlich jede einseitige Förderung nachteilig auf die Förderung der Gesamtentwicklung des Kindes auswirkt, haben wir schon in früheren Kapiteln bei Gelegenheit betont. Wir wollen hier zum Schluß nun auch die anthropologische Seite des Problems kurz ansprechen.

Man geht heute in der Vorschulerziehung allgemein von dem anthropologischen Standpunkt der Erziehungsbedürftigkeit des Kindes aus. Die andere Seite jedoch, nämlich das Kind als das erziehungswillige und geradezu erziehungsfreudige Wesen, wird weitgehend verkannt. Diese Erziehungsbereitschaft wurzelt nach O. F.BOLLNOW (1964, S. 33) überhaupt nicht im Rationalen, sondern viel tiefer in einem Gefühl einer "morgendlichen Gestimmtheit". Für die Pädagogik ist sie von außerordentlicher Bedeutung und muß deswegen in ihrem Eigencharakter klar erkannt werden; "denn sie stellt die unerläßliche Voraussetzung dar, auf der alle spätere Erziehung aufbauen muß und ohne die diese niemals gelingen kann. Alle Bereitschaft zu lernen und aller Wille zu wachsen und zu reifen sind in ihr begründet" (a. a. O., S. 32). Wo dagegen diese Voraussetzung fehlt, "wo Verdrossenheit und Müdigkeit den jungen Menschen ergreifen, wo die Zukunft nur noch wie eine drückende Öde vor dem jungen Menschen liegt, da kann er sich nicht entfalten, da muß er verkümmern, und da findet darum auch die Erziehung keinen Ansatzpunkt, wo sie sich seiner bemächtigen könnte" (S. 33).

Es ist also ein anthropologisches Merkmal der kindlichen Entwicklung, daß sie in jedem Augenblick den Charakter der "Vorläufigkeit" trägt (vgl. dazu W. SCHULTZE, 1971). Das heißt, das Kind ist in allem, was es tut, zugleich auf die Gegenwart und die Erwachsenenexistenz als seine eigene Zukunft ausgerichtet. Seine Erziehung ist deswegen in dem Maße geglückt, in dem sie diesen beiden Tendenzen gerecht wird. Insbesondere für das Vorschulkind ist es die Pflege, die ihm Gelegenheit gibt, sein Kindsein voll auszuleben, während die Unterweisung auf seine Zukunft als Erwachsener gerichtet ist. Je nachdem, welche Bedeutung jeder von beiden Möglichkeiten und ihrem Verhältnis zueinander beigemessen wird, bestimmt sich die jeweilige Auffassung einer Ge-

sellschaft über die Aufgabe der vorschulischen Erziehung. Im Rahmen des zukunftsgerichteten gesamten amerikanischen Lebensstils z. B. wird dort das Kind stärker als künftiger Erwachsener gesehen als bei uns hier in Europa. Deswegen ist das Ziel der Vorschulerziehung und der Erziehung überhaupt dort mehr als hier im wesentlichen von der Zukunftsaufgabe des Kindes her bestimmt. Daß dieses Bild vom Kind sehr viel früher rationale Züge in seinem Verhalten zur Welt voraussetzt und daß aufgrund dessen Erziehungsmaßnahmen zur Entwicklung seiner kognitiven Entfaltung in Richtung auf das Erwachsenendasein früher eingesetzt werden sollen, dürfte verständlich sein.

Bildung wird dort deswegen überhaupt als Schulung und kindliche Bildsamkeit weitgehend als Schulfähigkeit verstanden. Aus diesem Anlaß wäre aber dabei angebracht, geschwind in den Ursprung des Wortes "Schule" und "Schulung" zurückzugehen. Das griechische Wort "Schole", aus dem "Schule" abgeleitet wird, bedeutet Muße, Ruhe und Zeit, ruhige, beschauliche und erbauliche Freizeit. Im Laufe der Jahrhunderte jedoch hat die Schule diese Funktion mehr und mehr verloren und ist eher zu einer Lehr- und Lerneinrichtung geworden. Der Streß gehört heute nicht weniger zu ihrer Welt als zu der der Erwachsenen. Die Stätte der Muße hat dadurch ihre ursprüngliche Bedeutung eingebüßt, ja sie hat sich ins Gegenteil verwandelt. Wird nun auch der Kindergarten das gleiche Schicksal haben, oder wird mindestens er seine "Schole" bleiben?

Wie diese Frage in der fernen Zukunft beantwortet wird, kann man heute nicht vorhersagen. Für heute aber gilt gewiß, daß das Recht des Kindes, sein Kindsein als ebenbürtige Form des Menschseins zu erfüllen, nicht zurückgedrängt werden soll. Sonst läuft man Gefahr, in der Erziehung gegen die Natur des Kindes zu handeln. Daß eine solche Erziehung keine guten Früchte tragen kann, leuchtet seit F. FRÖBEL jedeman ein. So lassen z. B. zahlreiche Beobachtungen vermuten, daß bei vielen - besonders amerikanischen - Kindern infolge der frühzeitigen Rationalisierung zwiespältige Entwicklungen erfolgen, die in Extremfällen fast zu schizophrenen Erscheinungen führen (nach W. SCHULTZE, 1971, S. 38). Wahrscheinlich ist auch eine Reihe von Entwicklungsstörungen, die wir heute bei vielen Kindern erleben, auf diesen zu frühen Zwang zu zweckhaftem rationalen Verhalten zurückzuführen.

Um so berechtigter erscheint deswegen die Forderung der anderen Seite, daß das Kind gerade in der heutigen Zeit einen Schonraum

braucht, in dem es die ihm eigentümlichen frühkindlichen Zugangsformen zur Welt ungestört pflegen kann. Doch die Lösung des Problems dürfte, wie wir schon gesehen haben, nicht alternativ im "Entweder - Oder" liegen; die richtige Antwort könnte vielmehr beides einschließen, früher lernen und länger spielen.

2.4. SOZIALISATION UND SOZIALE ERZIEHUNG

E. DURKHEIM hat als erster um die Jahrhundertwende den Begriff der "Sozialisation" verwendet. Darunter verstand er die Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation, die dazu führen soll, das "soziale Wesen zu schaffen". Somit umfaßt Sozialisation die intentionalen sowie die formalen Prozesse der Integration des Individuums in ein gegebenes System. Sozialisation steht damit über dem Begriff der Erziehung, die vor allem die intentionalen Prozesse umfaßt und deswegen als "socialisation méthodique" bezeichnet wurde. Da die Erziehung während der Vorschulzeit mit ihrem nicht intentionalen Charakter mehr dem entspricht, was E. DURKHEIM als "Sozialisation" bezeichnet hat, ist man heute geneigt, statt von Erziehung eher von der (affektiven, kognitiven usw.) Sozialisation des Vorschulkindes zu sprechen.

Statt des Begriffes "Sozialisation", der mehr auf das Endergebnis hinweist, wird, um den prozeßhaften Charakter besonders zu betonen, auch oft der Begriff "Sozialisierung" verwendet (H. FEND, 1971). Doch welche Wortendung man auch wählt, ist im Grunde unwesentlich, da man heute in der Wortwahl keine Unterschiede macht. Aktueller ist zum Teil die Diskussion um die Abgrenzung der Begriffe "Sozialisation", "Enkulturation" und "Personalisation", da manchmal der Begriff "Sozialisation" als eine Sammelkategorie für alle Prozesse verwendet wird, die auch die beiden anderen Begriffe beinhalten. H. FEND, der eine detaillierte Einführung in die amerikanische Sozialisationsforschung geliefert hat, differenziert folgendermaßen:

a) Sozialisierung zunächst als Sammelbegriff sowohl des Prozesses, in dem der Mensch die Normen und Werte der Gruppen, denen er angehört, lernt, als auch die soziokulturelle Beeinflussung und die Lernprozesse, die durch sie in Gang gesetzt werden.

b) Sozialisierung in der Bedeutung von "Sozialwerdung" im engeren Sinne, d. h. ein Teilprozeß im Werden der Persönlichkeit (z. B. Lernen der Normen und Werte der umgebenden Gruppe).

c) An die Stelle von Sozialisierung als "Sozialwerdung" im weiteren Sinne (Lernen der Kultur) soll der Ausdruck "Enkulturation" treten.

d) Schließlich soll der Ausdruck Sozialisierung im Sinne von "Sozialmachung" durch das Wort "Erziehung" ersetzt werden. (H. FEND, 1971, S. 38 ff.).

Der für westliche Industriegesellschaften charakteristische Sozialisationsprozeß des Individuums wird gewöhnlich in mehrere zentrale Phasen unterteilt. Diesen Phasen sind unterschiedliche Institutionen als Sozialisationsinstanzen zugeordnet, in denen dem Individuum verschiedene Inhalte vermittelt werden: In der "primären" oder "frühkindlichen" Phase des Sozialisationsprozesses, der in unserer Kultur überwiegend in der Kleinfamilie abläuft, erwirbt das Kind zuerst die Soziabilisierung (Möglichkeit einer menschlichen und sozialen Entfaltung, die zwar angelegt ist, aber aktiviert werden muß) und die Enkulturation (die Übernahme einer kulturellen Rolle) (nach D. CLAESSENS, 1967, vgl. auch P. FÜRSTENAU, 1971, S. 92 f.).

In der daran anschließenden "sekundären" Phase der späten Kindheit und Jugend, deren Beginn mit dem Eintritt des Kindes in die Schule und in die Gruppe Gleichaltriger zusammenfällt, vollzieht sich die "sekundäre soziale Fixierung", in der das Kind endgültig eine soziale Rolle übernimmt - was schon in der Familie vorbereitet wurde - und dabei lernt es durch die Teilnahme an verschiedenen Interaktionsbeziehungen, durch die Kommunikation und das Rollenhandeln sich sozial zu verhalten.

Hinsichtlich der Phase der Sozialisation des Erwachsenen - manchmal auch "tertiäre" Phase genannt - die mit dem Eintritt in die Berufssphäre und / oder der Gründung einer eigenen Familie beginnt, steht vor allem die Frage nach der Sozialisation in spezifische, neu zu erwerbende Rollen und nach dem Erwerb spezieller Fähigkeiten im Vordergrund, die zu veränderten Wertvorstellungen und Handlungsorientierungen führen. Schließlich beginnt sich in letzter Zeit ein Interesse an Sozialisationsvorgängen im Alter abzuzeichnen, d. h. an jenen Lernvorgängen, die vom Erwachsenen bewältigt werden müssen, wenn er sich aus dem Berufsleben zurückzieht und seine Kinder eine eigene Familie gründen, d. h. wenn er seine bisherigen gesellschaftlichen Rollen und Funktionen aufgibt (vgl. B. CAESAR, 1972, S. 135 f.).

Die Forschung über Sozialisationsprozesse konzentriert sich bis heute hauptsächlich auf die erste Phase und bewegt sich im Rahmen der Psychoanalyse, die die Sozialisationsforschung begründet hat (P. FÜRSTENAU, 1971, S. 9). Zentralpunkte sind hauptsächlich der Einfluß der Erziehungs- und Pflegepraktiken der Eltern auf die Persönlichkeit des Kindes und die schichtspezifischen Unterschiede bei der Sozialisation. Die Analyse der Sozialisationsprozesse in der sekundären Sozialisationsphase dagegen geschieht mit dem

Blick auf das Lernen und die Erziehung in der Schule im Rahmen der Psychologie, ist aber neuerdings zunehmend auch Interessengebiet der Sozialpsychologie (z. B. die Schulklasse als soziale Gruppe u. ä.) und der Soziologie geworden (vgl. F. NEIDHARDT, 1970). Mit den Sozialisationsprozessen in der tertiären Phase schließlich hat sich bis jetzt hauptsächlich die Arbeits- und Berufssoziologie befaßt, während der Sozialisation im vorgeschrittenen Alter noch kein ernsthaftes Interesse von Seiten der Wissenschaft entgegengebracht wurde.

Wenn man diese Verschiedenheit der wissenschaftlichen Interessen im Auge behält, versteht man wohl, warum es bis heute noch keine einheitliche Sozialisationstheorie gibt, sondern verschiedene Theorien, die nicht neben allgemeinen psychologischen und soziologischen Theorien entstanden, sondern meist in deren Rahmen entwickelt worden sind. Für die Psychoanalyse z. B., die die frühkindliche Entwicklung allgemein mit dem Prozeß der primären Sozialisation gleichsetzt, besteht sie hauptsächlich in der Entwicklung des Über - Ich, wobei der Mechanismus der Identifikation die entscheidende Rolle spielt (vgl. die Untersuchungen von A.BANDURA/ R. WALTERS). Die akademische Psychologie weiterhin sieht die Sozialisation in Zusammenhang mit dem Lernen und dem Problem der Belohnung und Strafe, der negativen und positiven Verstärkung usw. Nach der sozialpsychologischen Theorie ferner, vertreten hauptsächlich durch den symbolischen Interaktionismus von G. H. MEAD, wird als Sozialisation im wesentlichen das Lernen von Sprach- und Bedeutungssymbolen verstanden, die die soziale Kommunikation und das Lernen von kulturellen Normen und Werten ermöglichen. Sie werden hauptsächlich durch "role-taking" vermittelt, das seine volle Entwicklung in der Übernahme der Rolle des "generalized other" findet (vgl. Berliner Redaktionsgruppe, 1969, S. 53 ff.). Für die soziologische Sozialisationstheorie schließlich spielt die soziale Rolle eine zentrale Bedeutung als Elementarkategorie des sozialen Handelns (R. DAHRENDORF, 1971). Und gerade in dem Erwerb der Fähigkeit, soziale Rollen zu spielen, besteht der Sozialisationsprozeß eines Individuums. Das Endziel ist immer, den Zustand des relativen Gleichgewichts eines sozialen Systems herbeizuführen oder aufrechtzuerhalten (T. PARSONS).

An diesem Punkte setzt in der neuen Literatur eine theoretische Auseinandersetzung ein: Die Rollentheorie von T. PARSONS, aber auch die anderen Richtungen der Sozialisationstheorie bemessen

den Erfolg des Sozialisationsprozesses nach dem Grad seiner Funktionalität für die Erhaltung eines gegebenen gesellschaftlichen Systems und damit nach dem Grad, in dem er die Anpassung des Individuums an dieses System bewirkt. Man übersieht aber dabei eine andere, ebenso wichtige Perspektive des Sozialisierungsprozesses, nämlich jene seiner Funktionalität für die Entwicklung von Autonomie des sozialisierten Individuums, die ihm ermöglicht, auch verändernd auf die gesellschaftlichen Institutionen zurückzuwirken (vgl. B. CAESAR, 1972, S. 11 f.; W. GOTTSCHALCH, 1971, S. 48). Besondere Beachtung finden die Ansätze dazu in dem Versuch von J. HABERMAS (1968), eine einheitliche Theorie der Sozialisation zu entwerfen, wobei er, aus dem symbolischen Interaktionismus ausgehend, das Rollenkonzept kritisiert und es durch die Psychoanalyse zu ergänzen versucht. Er hebt dabei die Ich-Identität hervor, die "als die Balance zwischen der Aufrechterhaltung beider Identitäten, der persönlichen und der sozialen, aufgefaßt werden" kann (J. HABERMAS, 1968, S. 13).

Trotzdem steht heute noch "Anpassung" an erster Stelle des Zielkatalogs der sozialen Erziehung. Das liegt vor allem daran, daß man den Begriff "Anpassung" weitgehend differenziert verwendet. Einerseits als passive Anpassung an die bestehenden Verhältnisse, andererseits aber auch als aktive Anpassung. In diesem zweiten Fall übernehmen wir "nicht blindlings, passiv - gehorsam vorgeschriebene Formen des Verhaltens, sondern modifizieren .... Wir übernehmen also die Initiative und damit auch eine doppelte Verantwortung - vor uns selber wie vor der sozialen Mitwelt" (A. MITSCHERLICH, 1963, S. 18). In diesem Sinne verliert "Anpassung" ihren einseitigen Akzent und "gelungene Anpassung" kann als Ziel für die soziale Erziehung stehen, wenn "der Anpassungsprozeß dialektisch verstanden wird; wenn also das Kind lernt sich einzuordnen und Distanz zu nehmen; Ja und Nein zu sagen; mitzumachen und die Teilnahme zu verweigern; zuzustimmen und abzulehnen" (R. ENGELHARDT, 1972, S. 121).

Die Rolle der Familie bei der Sozialisation des Kindes wird heute allgemein anerkannt. Die Familie bildet den wichtigsten Sozialisationsagenten, in der die "zweite, sozio-kulturelle Geburt" des Menschen stattfindet (R. KÖNIG, D. CLAESSENS). Ebenso unbestritten aber ist auch der unmittelbare, relativ starke Zugriff außerfamilialer Instanzen auf den Sozialisationsprozeß des kleinen Kindes. Das will man auf einen "Funktionsverlust" der Familie zurückführen und auf ihre Unfähigkeit, ihre

Aufgabe in diesem Bereich wahrzunehmen und zu erfüllen (H. LÜDTKE, 1971, S. 139). Diese These wird von F. NEIDHARDT (1971, S. 57 f.) entschieden zurückgewiesen. Zunächst stimmt er auch darin überein, daß sich die Funktionen der Familie in ihrer geschichtlichen Entwicklung geändert haben. Er meint aber, daß es sich dabei um Funktionsteile handelt, die die heutige Familie zugunsten einiger neuen Leistungen aufgeben mußte. Seiner Meinung nach sollte man deswegen besser von Funktionsverlagerungen und nicht von Funktionsverlusten der Familie sprechen.

Infolgedessen sieht man allgemein in der zunehmenden Vergesellschaftung der Erziehung auch schon für die Kinder des dritten bis sechsten Lebensjahres keinen Ersatz, sondern eine Kompensierung und / oder Ergänzung der familialen Sozialisation. Besonders für die moderne Kleinfamilie mit ihren eingeschränkten sozialen Interaktionsmöglichkeiten haben die Institutionen der Vorschulerziehung wichtige Ergänzungs- und Ausgleichsmöglichkeiten zu schaffen. Das heißt wiederum nicht, daß sich die Vorschule an dem Leitbild von "Geborgenheit" und "Mütterlichkeit" der Familie orientieren soll; sie sollte vielmehr die allmähliche Lockerung der Mutter - Kind - Beziehung unterstützen, die sich normalerweise um das dritte Lebensjahr (erste Trotzperiode) anbahnt. Eine institutionalisierte Vorschulerziehung sollte deswegen "entschiedener als ein nebenfamiliäres Lernfeld konzipiert werden, das sich - im Vergleich zur Familie - durch seinen nichtfamiliären Charakter auszeichnet" (K. MOLLENHAUER, 1968, S. 294).

Sowohl in der Familie als auch in seiner weiteren Umgebung erhält das Kind heute nicht genügend Anregungen, um die für das spätere Leben bedeutsamen sozialen Beziehungen aufzubauen. Die soziale Erziehung bildet deswegen ein eigenes Erziehungsfeld, das sich in der Vorschule oft zum erstenmal neu aufbaut, weil sich erst in seinen spontanen Gruppierungen eine große Vielfalt von sozialen Beziehungen abspielt, die gewissermaßen Übungsmodelle darstellen, in denen die Kinder lernen müssen, miteinander zu leben. In der Gruppendynamik der "Peer Group" des Kindergartens erwirbt das Kind das Gruppenverhalten, die Moral der Kooperation und eine Vielfalt anderer sozialer Tugenden, unerläßliche Voraussetzungen des sozialen Verhaltens und Zusammenlebens. G. HUNDERTMARCK hat in ihrem Buch "Soziale Erziehung im Kindergarten" (1969) diese Prozesse in der Gruppe des Kindergartens studiert und die Bedeutung der Gruppenzugehörigkeit für die soziale Erziehung des Kindes aufgezeigt.

Die Eltern und die Gesellschaft, die die Verantwortung der Erziehung von Kleinkindern der Erzieherin übertragen, gehen dabei hauptsächlich von zwei Tatsachen aus:

a) Im Alter von ungefähr drei Jahren ist beim Kinde die basale Sozialisation in der Familie soweit fortgeschritten, daß eine Bildbarkeit in einer Gruppe Gleichaltriger vorausgesetzt werden kann.

b) Die Kleinkind - Erziehung (außerdem) ist ihnen zu wichtig, als daß sie sorglos allein den Müttern überlassen werden könnte. Selbst die betroffenen Mütter erwarten immer mehr, daß professionelle Erzieher das tun, wozu sie sich selbst immer weniger in der Lage sehen.

Für die Erzieherin bedeutet das, daß sie nicht passiv zuschauen kann, wie sich die verschiedenen Gruppenprozesse abspielen. Auch wenn die soziale Erziehung in der Gruppe und durch die Gruppe vor sich geht, greift sie bewußt ein und steuert die Gruppenprozesse zu einem bestimmten Ziel hin. Denn die ersten Gruppenerfahrungen können für ein Kind auch negativ bestimmend sein, wenn z. B. ein Kind in einer Rolle festgelegt wird. Vielmehr bedeutet dies, daß die Erzieherin im Stande sein soll, die Kinder systematisch zu beobachten, damit sie entsprechend steuern und beeinflussen kann. Darüber hinaus muß sie die Möglichkeiten und Grenzen der Gruppenpädagogik hinreichend kennen, damit sie die gruppendynamischen Prozesse im Kindergarten erfassen kann.

Was bezweckt nun die soziale Erziehung in der Vorschule? Welche sind ihre konkreten Ziele? Viele Verfasser, die sich mit dem Thema beschäftigen, geben eine Reihe von sozialen Tugenden an, die eingeübt werden sollen, und die miteinander korrespondieren oder aber auch differenzieren. Eine soziale Erziehung in der Vorschule muß: durch Übung angstfrei machen, Sensibilität für den anderen entwickeln, emotionale Sicherheit geben, das Sicherheitsgefühl stärken, die Frustrationstoleranz fördern, zur Eingliederung auffälliger Kinder helfen (G. HUNDERTMARCK, 1969 und 1971). Sie soll und kann verhelfen zu: Einschätzen der eigenen Person, Handlungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kooperation, Teamarbeit, Verantwortungsbewußtsein, Vermeiden bzw. Abbau von Vorurteilen (H. BELSER, 1972, S. 41 f.), Einübung sozialer Verhaltensformen (TH. GEBAUER, 1971, S. 86 f.), Entwicklung eines "gesunden" Eigenwertgefühls, Entwicklung der Fähigkeit, rational statt blind emotional zu werten (concept value seeking), Ver-

mittlung von Mitgefühl und Verantwortungsbereitschaft (H. R. LÜCKERT, 1970, S. 13), "Anpassung" an gruppen- und gesellschaftsbedingte Verhaltensmuster, Kooperation, Selbstbestimmung, Selbstbehauptung, eigene Initiative (DT. UNESCO, 1970, S. 45), Überwindung des Egozentrismus (J. PIAGET, 1970, S. 181), Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Identitätsdarstellung (L. KRAPPMANN, 1971, S. 27 ff.), Selbstwertgefühl (Selbstvertrauen, Selbständigkeit), Orientierung im Schulgebäude, sachgemäßer Umgang mit dem Material, Sicherheit im Umgang mit anderen Menschen, selbständige Sorge für die eigene Person, sicheres Verhalten im Strassenverkehr, Rücksichtnahme und Toleranz, Bereitschaft, Hilfe zu geben und anzunehmen (vorläufiger Rahmenplan für die Vorklasse, Berlin 1968), Selbständigkeit, Zielgerichtetheit, Initiative, Gemeinschaftsgefühl (I. LAUNER, 1969, S. 19 ff.).

Dieser Katalog ließe sich sicher noch weiter fortsetzen. Selbst bei einer noch vollständigeren Aufzählung aber reicht heute eine so verstandene Sozialerziehung - als Einübung sozialer Tugenden - nicht mehr aus. Eine kritische Analyse ihrer Zielsetzung würde zeigen, daß es ihr oft nicht gelingt, über ein reines Anpassungstraining hinauszugehen (vgl. H. BELSER, 1972, S. 49). Wie wir aber schon früher gesehen haben, beginnt man heute, immer mehr einzusehen, daß die Autonomie des Individuums für seine soziale Erziehung mindestens von ebensogroßer Bedeutung ist wie seine Anpassung. In diesem Sinne kann soziale Erziehung nur dann gelingen, wenn sie die Autonomie als Gegenpol der Anpassung betrachtet.

Wie soll nun und mit welchen Mitteln kann eine so verstandene soziale Erziehung in der Vorschule praktiziert werden? Es besteht nun ein weiterer Konsensus darüber, daß das Erleben und Besprechen verschiedener sozialer Interaktionen die geeignetsten Mittel dafür sind. Die Kinder sollen zuerst ihre Bedürfnisse antizipieren und äußern können, um sie regulieren zu lernen, d. h., sie an den Bedürfnissen anderer anpassen zu können. Darüber hinaus sollen sie die Fähigkeit erlangen, mit Konflikten zu leben und mit ihnen fertig zu werden (vgl. U. SCHEFFER, 1971).

Gegenstände der sozialen Erziehung also können keine "Stoffe" sein, sondern Situationen. Die Mikrogesellschaft der Gruppe in der Vorschule bietet eine Vielfalt von solchen Situationen. In einem anderen Kapitel haben wir gesehen, was auch das soziodramatische Spiel dazu beitragen kann (s. o.). Das Kindertheater schließlich mit seinen Möglichkeiten, alle Typen des sozialen Lernens in sich zu vereinigen (Imitation, Identifikation, Erfahrung, Simulation,

Spiel und Milieu etc.), bildet ein bis jetzt noch nicht hinreichend ausgenütztes Instrument sozialer Erziehung, obwohl es schon seinen ersten Aufschwung in der Reformpädagogik der 20er Jahre erlebt hatte, und es wartet noch, wie das Rollenspiel überhaupt, auf mehr Aufmerksamkeit von seiten der Erzieherschaft (vgl. Proletarisches Kindertheater, 1972; A. FLITNER, 1972 a, S. 102 ff.).

2.5. ANTIAUTORITÄRE ERZIEHUNG

Die Idee der antiautoritären Erziehung ist an sich einige Jahrhunderte alt und reicht von J. J. ROUSSEAU, die utopischen Sozialisten, E. KEY und die Pädagogik "Vom Kinde aus" bis heute hin zu A. S. NEILL und die Kinderläden. Nach der Meinung von E. FROMM aber beginnt erst mit der heutigen antiautoritären Bewegung "die Idee der Freiheit, der Demokratie und der Selbstbestimmung, die schon im 18, Jahrhundert verkündet worden ist, im 20. Jahrhundert auf dem Gebiet der Erziehung Früchte zu tragen". Mit diesen Worten leitet E. FROMM zugleich das Buch von A. S. NEILL ein, das in einer deutschen Übersetzung erstmals 1965, kaum beachtet und verkauft, erschienen ist, wenige Jahre später aber (1969/1970) und innerhalb von 6 Monaten als Taschenbuch eine Auflage von 650.000 Exemplaren erreichte. Es war gerade die Zeit, in der der Slogan "antiautoritäre Erziehung" im Zusammenhang mit den Unruhen linksgerichteter Studenten in das öffentliche Bewußtsein drang. Auch außerhalb des "linken Lagers" aber und innerhalb der sogenannten bürgerlichen Psychologie wurden Fragen der Erziehung weitgehend problematisiert, und man versucht, überkommene Vorstellungen zu überwinden. Zur selben Zeit z. B. wurde die Untersuchung von A. M. TAUSCH u. a. (1968) über die "Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion im Kindergarten" veröffentlicht, die trotz der Kritik an ihrer Methode (A. FLITNER, 1970, S. 243 ff.) eine Hauptthese der antiautoritären Bewegung geworden ist. Feststellungen wie: "82 % der Äußerungen waren Befehle", oder "pro Minute 2 Befehle und eine Frage" wurden neben anderen als psychologische Tatsache kritiklos übernommen und verwendet (vgl. aber auch neuerdings E. BARRES, 1972, S. 88). Auch in dieser Zeit schließlich (1969) wurde der Film von G. BOTT "Erziehung zum Ungehorsam" gezeigt, der eine heftige Diskussion ausgelöst hat.

1968 wurde in Berlin in einem alten Konsumladen - daher der Name "Kinderladen" - der neue praktische Versuch gemacht, die Vorschulerziehung nach den Prinzipien der antiautoritären Erziehung durchzuführen. Wie die Idee jedoch sind auch ihre ersten Verwirklichungsversuche mindestens ein halbes Jahrhundert älter. Schon in den 20er Jahren baute VERA SCHMIDT in der UdSSR ihr "Kinderlaboratorium" auf. Beim ersten Versuch waren

es 30 und beim zweiten 12 Kinder verschiedener sozialer Schichten. Schwierigkeiten aber und Mißtrauen in der Öffentlichkeit - besonders wegen der bewußten Förderung der kindlichen Sexualität - brachten das Projekt zum Scheitern. Nicht mehr Erfolg hatte fast zur selben Zeit (1919/20) S. BERNFELD mit seinem "Kinderheim Baumgarten" in Wien, dessen Leitung er für 8 Monate übernommen hatte. Ungefähr 300 proletarische, zum Teil sehr gestörte jüdische Jungen und Mädchen zwischen 3 und 16 Jahren hatte er zu erziehen. 1921 schließlich gründete A. S. NEILL seine Schule in Summerhill, das einzig geglückte Beispiel dieser drei Versuche.

Als synonym zum Begriff "antiautoritäre Erziehung" werden viele Ausdrücke gebraucht: antikapitalistische, revolutionäre, sozialistische Erziehung, Erziehung zum Widerstand, Erziehung zur politischen Aktion, kollektive Erziehung, herrschaftsfreie, nicht repressive, repressionsfreie, autoritätsarme, angstfreie, freiheitliche etc. Erziehung, oder als Gegensozialisation gemeint: Erziehung zum Ungehorsam, zur Selbsterfahrung, zur Selbstregulierung etc. (vgl. F. W. KRON, 1973, S. 9 f.). Aber auch die Ansätze und Intentionen sind sehr verschieden. In diesem Kapitel können wir nicht auf sie alle eingehen. Wir begrenzen uns auf drei Hauptrichtungen der antiautoritären Erziehung, unter denen verschiedene Ansätze subsumiert werden können und an die alle Intentionen angrenzen, a) die antiautoritäre Erziehung als Konzept eines repressionsarmen Selbsterfahrungsraums, b) als psychoanalytisch begründete Erziehungspraxis und c) als Ermöglichung kritischen Bewußtseins und als politisch bestimmte Erziehungsarbeit.

Das erste Konzept werden wir am Beispiel des im September 1973 verstorbenen Gründers und Leiters der berühmten Schule "Summerhill" darstellen. Nach der Überzeugung von A. S. NEILL (1969) besteht das Ziel des Lebens - und daher der Erziehung auch - darin, "glücklich zu werden" (S. 41), wobei er Glück "als einen Zustand minimalster Unterdrückung" (S. 321) versteht. Er sieht deswegen eine Schule "lieber einen glücklichen Straßenfeger hervorbringen als einen neurotischen Gelehrten" (S. 23), denn schließlich unterscheidet sich "ein gebildeter Neurotiker in nichts von einem ungebildeten Neurotiker" (S. 45). Darum ist in Summerhill Fühlen wichtiger als Wissen (S. 42) und Spielen wichtiger als Lernen (S. 43). Ein Kind also, "das die Fähigkeit zu spielen verloren hat, ist seelisch tot und dazu noch eine Gefahr für jedes andere Kind, mit dem es in Berührung kommt" (S. 78). In den meisten Erziehungseinrichtungen aber hat es der Lehrer "nur mit dem Teil

des Kindes zu tun, der über dem Hals sitzt. Der wichtigste Teil des Kindes, sein Gefühlsleben, ist dem Lehrer völlig fremd" (S. 45). So werden die Kinder "zu Erwachsenen herangezüchtet, noch lange bevor sie wirklich Erwachsene sind" (S. 77). Nach der Meinung von A. S. NEILL jedoch sind es gerade "die Ideen der Nichteinmischung in das Heranwachsen des Kindes und des Verzichts auf jeglichen Druck, die Summerhill zu dem machen, was es ist" (S. 103).

Damit kommen wir zu einem wichtigen Punkt der antiautoritären Erziehung, der Freiheit und Disziplin, der Verantwortung und Selbstregulierung. Mit seiner langjährigen Praxis in Summerhill hat A. S. NEILL bewiesen, daß Erziehung in und durch Freiheit möglich ist. Diese Freiheit ist nicht mit Zügellosigkeit und mit der Abschaffung des Menschenverstandes gleichzusetzen. Das bedeutet, daß im Erziehungsprozeß beide Seiten Achtung vor dem anderen haben müssen. Der Lehrer oder die Eltern wenden gegen das Kind keinen Zwang an; seinerseits aber darf auch das Kind in keiner Weise Zwang gegen sie ausüben. Der Grundsatz also, den Kindern ihren Willen zu lassen und zu achten, hat eine scharfe Grenze, die nicht überschritten werden darf: "Man muß auch seinen eigenen Willen behalten und darf sich so wenig von den Kindern zwingen lassen zu tun, was man nicht will, wie man Kinder nicht zu etwas zwingen darf, was ihnen durchaus fremd und ungemäß ist" (S. BERNFELD). Manchmal müssen wir "dem Kind erlauben, egoistisch zu sein" (S. 123) im Bewußtsein dessen, daß wir es "zur Toleranz führen, indem wir es tolerant behandeln" (S. 131). "Kinder begreifen den großen Unterschied zwischen Freiheit und Zügellosigkeit nur langsam. Aber mit der Zeit begreifen sie ihn fast immer" (S. 270). Man soll bloß "die Kinder nicht über Dinge entscheiden lassen, die über ihrem Fassungsvermögen liegen", (1971, S. 38) und ihnen "keine Verantwortung übertragen, zu der sie noch nicht geeignet sind" (S. 156). Die Selbstregierung von Summerhill durch die Kinder konnte z. B. nicht über Einstellung oder Entlassung der Lehrer entscheiden.

Die Disziplin in Summerhill schließlich vergleicht A. S. NEILL mit der eines Orchesters. Dort "gehorcht der erste Geiger dem Dirigenten, weil er wie dieser ein gutes Spiel wünscht" (S. 159). Übertragen wir dieses Bild auf die Arbeit in der Schule, dann bedeutet es für den Erzieher, daß er die Kunst des Umgangs mit Kindern beherrscht, und sie besteht gerade darin, die Kinder

nicht führen zu wollen. Eng im Zusammenhang damit steht die Forderung nach wirklicher Aufrichtigkeit des Lehrers. A. S. NEILL behauptet, in all den Jahren seiner Arbeit in Summerhill habe er nicht ein einziges Mal ein Kind bewußt belogen (S. 153).

Auch im Bereich der Sexualität darf den Kindern nichts verschwiegen werden. Hier gilt das Prinzip: "Verbotene Früchte sind immer köstlich und verlockend" (S. 198). Sexuelle Aufklärung, wie sie oft propagiert und in den Schulen betrieben wird, "sollte für ein frei erzogenes Kind nicht nötig sein, denn Aufklärung heißt ja, daß dieses Thema früher vernachlässigt worden ist" (S. 209). Es ist deswegen nicht abwegig, wenn A. S. NEILL behauptet, Sexualerziehung sei eigentlich Elternsache. Sie sollen alle Fragen des Kindes richtig beantworten, allerdings nur soviel sagen, wie das Kind aufnehmen, verstehen und verarbeiten kann. Das Kindergartenalter ist der beste Zeitpunkt dafür, weil in diesem Alter solche Informationen ohne Emotion aufgenommen werden (S. 215).

Noch wichtiger als die Sexualaufklärung jedoch ist für die Kinder die Befriedigung ihrer Bedürfnisse, die man ihnen erlauben sollte, ohne bestimmte Schuldgefühle dafür zu evozieren. Als Anhänger von W. REICH, den er "den größten nach FREUD" nennt (1971, S. 88) - eigentlich aber als Einzelgänger, der eine eigenartige Psychoanalyse vertritt -, übernimmt er dessen Auffassung, daß nicht der analysierte, sondern bloß der befriedigte Mensch glücklich sein kann. Demzufolge liegt die richtige Lösung für die Menschheit "in der richtigen Erziehung der Jugend, nicht in der Heilung Neurotiker" (S. 313). Aus diesem Grunde hat er die sogenannten "Privat-Stunden", die er am Anfang seiner Erziehungspraxis zur psychoanalytischen Beratung einzelner Schüler eingelegt hatte, in späteren Jahren nicht mehr weitergeführt, weil er dabei festgestellt hatte, daß die Kinder keine therapeutische Behandlung benötigen, wenn sie ihre Bedürfnisse weitgehend befriedigt haben. Und wenn sie trotzdem einer solchen Behandlung bedurften, dann erwies sich eine Therapie am effektivsten, die "Therapie der schöpferischen Arbeit" (S. 56).

Soweit in knapper Darstellung die Prinzipien von Summerhill. Wie unterschiedlich dieser Versuch von der pädagogischen Welt beurteilt worden ist, kann man mit zwei gegensätzlichen Meinungen demonstrieren. "Ich könnte eines meiner Kinder ebensogut in einem Bordell anmelden wie in Summerhill" (der bekannte amerikanische Pädagoge MAX RAFFERTY in H. HART, 1971, S. 19). Auf der

anderen Seite betrachtet der Jesuitenpater J. CULKIN Summerhill als eine heilige Stätte und das Buch von A. S. NEILL als "eine heilige Schrift" (ebenda S. 28).

Mit der Studentenbewegung Ende der 60er Jahre geht die antiautoritäre Erziehung in ihre zweite Phase über, die hauptsächlich von der Kinderladenbewegung getragen wird. Eine explizit politische Perspektive, die den drei Versuchen der 20er Jahre gefehlt hat, rückt jetzt in den Vordergrund. Die Erziehung geht nicht mehr von einem liberalen, individualistischen Persönlichkeitsideal aus, sondern will stärker politisch wirken und zur Solidarität der Arbeiterklasse führen. Die Psychoanalyse gibt man nicht auf, doch versucht man sie jetzt mit dem Marxismus zu verbinden. Deswegen greift man jetzt wieder auf die Schriften von W. REICH zurück, der als erster diese Verbindung vorgenommen hat. Von dieser neuen Bewegung geht eine zweifache Kritik aus. Zunächst wird an allen drei Versuchen der 20er Jahre kritisiert, daß sie sozusagen auf einer "Insel" durchgeführt worden seien und die Kinder auf eine radikale Vertretung ihrer Forderungen gegenüber den autoritären Gesellschaftsstrukturen nicht vorbereiten konnten. A. S. NEILL z. B. (1969, S. 40) sieht seine Aufgabe "nicht in erster Linie in der Änderung der Gesellschaft, sondern darin, wenigstens einige Kinder glücklich zu machen". Jener Erziehung jedoch zur freien individuellen Entfaltung, die letztlich nicht in der Lage ist, Konflikte im gesellschaftlichen Rahmen zu bewältigen, fehlt eine entscheidende Dimension. Sie ist zwar repressionsfrei, hilft aber den Kindern nicht, in ihrem späteren Leben in einer vorgegebenen weithin autoritären Welt mit der Frustration fertig zu werden. Man denke z. B. an die "permissevenes" der amerikanischen Gesellschaft in der Zwischenkriegszeit.

Aber auch die orthodoxe Psychoanalyse ist jetzt zu einem Hauptgegenstand der Kritik geworden. Zwar wird als ein großes Verdienst von S. FREUD angesehen, "den westlichen Menschen daran erinnert zu haben, daß er sowohl ein körperliches als auch ein vernunftbegabtes Wesen ist". Man drückt aber immer offener die Enttäuschung über die Ergebnisse der psychoanalytischen Therapie aus, deren Versagen man auf ihren einseitigen Ansatz zurückführt, sich nur mit den psychischen Prozessen zu befassen und den Körper zu ignorieren. Während sie also "lediglich danach trachtete, die Verdrängungen zu analysieren, um so die Vernunft dazu zu befähigen, dem Triebleben Ruhe und Ordnung wirkungsvoller aufzu-

erlegen", zielt man heute - eigentlich nach W. REICH - darauf ab, "Verdrängungen aufzuheben, sowohl im Individuum als auch in der Gesellschaft, so daß sich die Triebe bis zur Befriedigung ausleben könnten". Der Slogan heißt jetzt: "Nicht der analysierte, der befriedigte Mensch!" (A. FARADAY, 1971, S. 42). Man bestreitet, daß eine permissive Haltung zu den Trieben und eine positive Einstellung zur Lust notwendig zu Bestialität und sozialem Chaos führen müssen und ist im Gegenteil der Meinung, daß eine befriedigende Sexualerziehung notwendige Bedingung der optimalen Entfaltung aller personalen Fähigkeiten ist (G. HEINSOHN, 1971, S. 109). Da dies die Grunderkenntnis der "biogenetischen Analyse" von W. REICH ist, kann man auch verstehen, warum er von einem beträchtlichen Teil der antiautoritären Bewegung als ein Prophet der jungen Generation gefeiert wird.

Deswegen ist die Einstellung zur Sexualität großzügig, und man verlangt eine sexualfreundliche Erziehung, "die das Bedürfnis des Kindes nach sexueller Befriedigung nicht nur bejaht, sondern unterstützt, und die dem Kind hilft, Interpretationen und verbale Ausdrucksformen für seine sexuellen Empfindungen und Erlebnisse zu finden" (H. KENTLER, 1970, S. 124). Antiautoritäre Erziehung in diesem Sinne "geht primär von der Befriedigung der Kinder auf jeder Lebensstufe aus und versucht, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Kinder glücklich sind" (M. SEIFERT, 1972, S. 217). Unter Hinweis auf R. SPITZ, der eine positive Korrelation zwischen dem "Spiel mit dem Genitale" und dem Entwicklungsquotienten eines Kindes festgestellt haben soll - allerdings hat R. SPITZ nur einjährige Kinder in diese seine Untersuchung einbezogen -, meint man, daß "nicht das erste Lächeln, sondern das bei den meisten Müttern verpönte, oft sogar unterdrückte Fingerlutschen und erst recht die'Spiele mit dem Genitale' die Ansätze zu ersten selbständigen und intelligenten Leistungen sind" (H. KENTLER, a. a. O., S. 132).

Auf dieser theoretischen Basis wurden dann die bekannten sexuellen Experimentierungen zwischen den Kindern und Bezugspersonen einer Berliner Kommune gemacht (vgl. H. KENTLER, a. a. O., S. 135 ff.), die auf eine starke Empörung der Öffentlichkeit gestoßen sind. Auch Vertreter der orthodoxen Psychoanalyse haben diese Vorgänge als psychisch schädlich verurteilt. Nach ihrer Auffassung kann sich die Pädagogik nicht "auf das utopische Ziel einlassen, Institutionen zu ersinnen, die sich schlechtweg an den 'Bedürfnissen des Kindes' orientieren, ihnen vollkommen und immer voll-

kommener Rechnung tragen wollen - das würde zu einer Spirale ohne Ende führen, da die Grundbedürfnisse des Kindes unstillbar, im wahrsten Sinne des Wortes unersättlich sind" (G. BITTNER, 1971, S. 427), was wiederum von der anderen Seite bestritten wird (vgl. M. SEIFERT, 1972, S. 221).

Weitgehende Übereinstimmung herrscht jedoch darüber, daß die Ich-Stärkung ein zentrales Ziel der antiautoritären Erziehung sein soll, und daß sie nur dann gefördert wird, wenn die Erziehung die Kriterien abnehmender Repressivität, schwindender Rigidität und zunehmender Flexibilität der Verhaltenskontrolle erfüllt. Wenn dagegen seitens der Eltern und Erzieher bewußt oder unbewußt durch starke Ängstigung des Kindes nur die Gewissensbildung (Über-Ich) gefördert wird, ohne daß die Ich-Funktionen des Kindes gleichermaßen stimuliert und entfaltet werden, dann steht das Ich Vorwürfen und Schuldgefühlen, vom Über-Ich provoziert, hilflos gegenüber, das psychische Gleichgewicht wird gestört, und das Kind schränkt seine Aktivität eher ein, als daß es angemessene Wege, dem Über-Ich zu entsprechen, zu finden sucht.

Hier bietet das Maß an Gewährungen und Verboten große Möglichkeiten der Beeinflussung von seiten des Erziehers. Nun reagiert er aber nicht allein nach rationalen Schemata, sondern es fließen in seine Handlungen auch Elemente des Unbewußten mit ein. Das, was H. E. RICHTER zu der Erziehungspraxis der Eltern schreibt, läßt sich auch auf jeden Erzieher übertragen: "Das Kind erfährt von seinen Eltern ja doch nicht nur eine Summe von Gewährungen, Verboten und äußeren Maßnahmen. Tiefer und nachhaltiger wird es von den affektiven Strebungen, den Ängsten und Konflikten der Eltern beeindruckt, die es gleichsam neben oder hinter den äußeren erzieherischen Praktiken mit erstaunlicher Einfühlung errät" (H. E. RICHTER, 1969, S. 16). Im Umgang mit Kindern kommt man als Erzieher sehr oft in eine Situation, die eigene verdrängte Erlebnisse durch bestimmte Handlungen der Kinder wieder aufleben läßt.

S. BORNSTEIN beschreibt zwei Haupttypen solcher Reaktionsweisen: "Wir benehmen uns unseren Kindern gegenüber so, wie unsere Eltern sich uns gegenüber benahmen, wir treiben sogar mit unserem Verhalten die Kinder in die Konflikte, die wir selber hatten, um dann ihnen gegenüber unsere Eltern zu spielen, häufig sogar deren Strenge zu übertreiben. Oder es überwiegen die revoltierenden Kräfte in uns: Das, was wir uns ehemals verbieten mußten, um nicht in Konflikte mit unseren Erziehern zu kommen, soll unseren Kin-

dern erlaubt sein. Sie sollen es besser haben, als wir es hatten. Wir leben dann in unserem Verhalten den Kindern gegenüber den Protest aus, den wir unseren Eltern gegenüber empfanden" (S. BORNSTEIN, 1964, S. 87). Und M. CHADWICK schreibt zu der Erziehung des Erziehers: "Es ist für den Erzieher noch wichtiger, seine eigenen unbewußten Wünsche und Verdrängungen richtig zu erkennen als die des Kindes .... Es gäbe nicht so viele Erziehungsschwierigkeiten, wenn die Pädagogen die Dynamik ihrer eigenen unbewußten Wünsche und die Wirkungen von Affektlösung und -spannung verstünden" (M. CHADWICK, 1964, S. 76). Eine gewisse Freiheit der Kinder bedeutet also auch freier werden für Eltern und Erzieher. Man kann z. B. die Sexualität der Kinder nicht bejahen, wenn man selber sexuell nicht befriedigt ist, oder wenn man sich mindestens nicht bewußt ist, daß die eigene Erziehung volle Befriedigung unmöglich macht.

Von den Bedürfnissen des Kindes auszugehen ist aber heute noch ein Tabu, da man Erziehung oft weitgehend mit Eindämmung der Triebe gleichsetzt. Dahinter steht die unreflektierte Grundvoraussetzung, daß der - als selbstsüchtig vorausgesetzte - Einzelne notwendig in Opposition zu dem - als gut vorausgesetzten - Allgemeinwohl gegenüber steht. Dieser theoretische Grundsatz wird von der antiautoritären Erziehung nicht akzeptiert. Man glaubt vielmehr, daß Befriedigung der Bedürfnisse und persönliches Glück einerseits und die Forderungen eines Gemeinwesens andererseits nicht unbedingt unvereinbar sein müssen. "Das Interesse des einzelnen muß nicht - wie es die bürgerliche Gesellschaft voraussetzt und bedingt - notwendig und stets in einem Gegensatz zum Allgemeinen stehen" (M. SEIFERT, 1972, S. 219). Die Erziehung also soll eigentlich nicht dahin führen, daß der einzelne lernt, sich aufzuopfern, sondern vielmehr daß es ihm gelingt, gemeinsame Interessen mit anderen solidarisch wahrzunehmen und effektiv durchzusetzen, indem er in der Lage ist, sie politisch richtig zu vertreten.

Somit werden in dieser zweiten Phase der antiautoritären Erziehung die Erkenntnisse der Psychoanalyse zugunsten einer bewußt politisch akzentuierten Erziehung in den Hintergrund gestellt. Zentraler Begriff ist jetzt die Selbstregulierung geworden, sowohl der Individuen als auch der Gruppen, indem man a) die Wünsche der Kinder bemerkt, akzeptiert und Angebote zu ihrer Erfüllung macht und b) die Gruppen sich selbst aussteuern läßt (vgl. G.

KIEFER, 1970, S. 35). Damit wird das soziale Verhalten stärker als jeder andere Bereich beachtet und die soziale Erziehung in den Mittelpunkt des Erziehungsprozesses gestellt. Dabei geht man davon aus, daß Sozialverhalten und Solidaritätsfähigkeit als eine humane Leistung erst entwickelt und bewußt gefördert werden müssen, und daß das gemeinsame Leben allein keine Voraussetzung dafür ist. (Heimkinder z. B. haben immer enorme Schwierigkeiten, sich sozial zu verhalten). Durch die Verminderung der Autorität glaubt man nun, die Kinder in eine solche Lage versetzen zu können, in der sie darauf angewiesen sind, eine Situation zu überblicken und selber Entscheidungen zu treffen. Wie wichtig das für das politische Leben sein kann, sollte evident sein. Und das ist auch der Grund dafür, daß von der Kinderladenbewegung immer bewußter und aktiver die Politisierung der Erziehung vorangetrieben wird.

Nach S. BERNFELD (1967, S. 51) ist Erziehung "die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache". Daraus geht hervor, daß jede Erziehung eine politische ist, wenn sie das Handeln der Kinder mit den geltenden Normen in Einklang zu bringen versucht. Es wird nun bemängelt, daß sich unsere (die kapitalistische) Gesellschaft eine Erziehung schafft, aus der die Kinder optimal angepaßt und leistungsfähig und damit in den Arbeitsprozeß ohne Schwierigkeiten integrierbar entlassen werden können. Damit wird Erziehung eigentlich nicht für das Kind, sondern für die Stabilisierung und den Ausbau des Systems geleistet. Dieses System braucht eigentlich Menschen, die "glauben, sie seien frei und unabhängig, aber alles tun, was man von ihnen erwartet" (E. FROMM, 1969, S. 13). Antiautoritäre Erziehung dagegen will die Kinder nicht zur Anpassung an die bestehende Ordnung hinführen, sondern sie will sie zu Menschen erziehen, in deren Wertskala nicht "viel haben" und "viel verbrauchen", sondern "viel sein" an erster Stelle steht (ebenda S. 16). Es stehen sich also an einer entscheidenden Etappe auf dem Weg der Vergesellschaftung der Kleinkinderziehung nicht etwa eine leistungsorientierte Pädagogik, die intellektuelle Tüchtigkeit entwickeln will, und die antiautoritäre Erziehung gegenüber, sondern vielmehr "Erziehung in der frühen Kindheit nach Maßgabe technologischer und herrschaftlicher Interessen des Kapitals und antiautoritäre Erziehung, die individuelles wie kollektives Glück, Realitätstüchtigkeit und Widerstandsfähigkeit gegen Herrschaft und Ausbeutung über die physische, psychische und intellektuelle Befriedigung und Entfaltung

des Kindes erreichen will" (R. WOLFF, 1970, S. 35).

Darum sind die Bezeichnungen antiautoritäre, unautoritäre, nichtautoritäre, autoritätsfreie, zwangsfreie, repressionsfreie etc. Erziehung in den Hintergrund getreten, und man ist zu Begriffen wie proletarische, emanzipatorische, antikapitalistische Erziehung, Erziehung zur Konfliktbereitschaft oder gar Erziehung zum Ungehorsam übergegangen.

Die Kinderladenbewegung hatte am Anfang keine klare Zielvorstellung. In den Protokollen des Berichts "Schülerladen - Rote Freiheit" (1970), die seinen theoretischen Ausgangspunkt darstellen, lesen wir: "Es hat hier keinen Zweck, eine ganz genaue Zielvorstellung zu programmieren, da diese sich während der Arbeit selbst nur klar formulieren kann. Das ist Aufgabe der konkret am Projekt Arbeitenden" (S. 20). "Uns schwebte vage vor Augen, eine praktisch - prozessuale Erkenntnistheorie, eine Methode politisierender Kinderarbeit als Klassenkampf, eine wechselseitige Kritik und Integration von Marxismus und Psychoanalyse zur sozialistischen Pädagogik zu entwickeln" (S. 28). Das einzige also, was dieser Bewegung klar war, ist, daß sie stärker politisch oder gar revolutionierend zu wirken hatte. Die kommunistische Kinderbewegung der Weimarer Republik gab ihr bald eine konkrete Orientierung zur Theorie und Praxis. E. HOERNLE, der führende Theoretiker der proletarischen Erziehung jener Zeit, erlebt damit eine neue Renaissance. Von ihm stammt z. B. der Grundsatz, daß die Praxis der antiautoritären Erziehung nur dann effektiv sein kann, wenn sie sich an der langfristigen Perspektive der Schüler - Lehrlings - und Studentenbewegung und an einer starken pädagogischen Anleitung zu einem bestimmten politischen Ziel orientiert. Von diesen Ideen ausgehend, ist die Forderung nach Fortsetzung der antiautoritären Erziehung in die Schule und Studentenbewegung eingedrungen, und sie wurde dort in Einzelfällen als "kritische Schule" bzw. Kommune praktiziert.

Besondere Bedeutung erlangt diese These, wenn man sie mit neuen amerikanischen Forschungen in Zusammenhang bringt, die zu den Ergebnissen gekommen sind, daß die politische Sozialisation (basic politicization, latente politische Sozialisation) schon mit drei Jahren beginnt, in einem früheren Alter also, ehe noch eine auf kognitiver Ebene stattfindende politische Bildung einsetzt (vgl. F. NYSSEN, 1970, S. 20 ff.; H. RINNE, 1972, S. 49 ff). Obwohl diese Ergebnisse unlängst in Zweifel gezogen worden sind

(U. PREUSS - LAUSITZ, 1973, S. 19 ff.), läßt sich immerhin vermuten, daß die Möglichkeiten einer politischen Beeinflussung der Kinder durch bestimmte politische Symbole (rote Fahnen usw.), durch "linke Märchen" und schließlich auch durch Demonstrationen, Streiks, Wahlen, Feiertage etc., die mit dem unmittelbaren politischen Erlebnisbereich der Kinder in enger Beziehung stehen, "wahrscheinlich nicht unerheblich sind" (F. NYSSEN, 1971, S. 37) "Wenn auch das kleine Kind im wesentlichen frei ist von Vorurteilen und Stereotypen der Erwachsenenwelt, so ist es keineswegs unempfänglich gegen unterschwellige Einstellungen, die von den wichtigen Beziehungspersonen in seiner Umgebung ausgehen. Sobald sich beim Kind ein zunächst noch diffuses Gefühl der Identität einstellt, hat es ganz sicher auch schon einige der Bewertungsgrundlagen, die typisch für seinen Kulturkreis sind, in sich aufgenommen" (W. WOGATZKI, 1969, S. 76). Insofern sind die Vorwürfe der Gegner der Kinderladenbewegung berechtigt, die solche Versuche, praktisch - emanzipatorisches Bewußtsein entfalten zu helfen, als Belastung und Zwang für die Kinder verstehen und als unzulässige Indoktrination ablehnen.

Neben solchen Einwänden und sonstigen Schwierigkeiten, mit denen sich die antiautoritäre Bewegung auseinander setzen muß, hat sie auch noch eine fundamentale Widersprüchlichkeit, die die Reichweite ihres Arbeitsgebiets betrifft, zu beseitigen (wenn sie nicht ihre Grundsätze ad absurdum führen will). Bis heute nämlich gibt es Vorschulen, die die antiautoritäre Erziehung praktizieren, fast nur in größeren Städten und auch dort nur, wo Hochschulen sind. Selbst in den eigenen Reihen wird deswegen der Vorwurf erhoben, es handle sich dabei um eine "Selbstversorgung der Privilegierten", bei der - wie z. B. bei der kompensatorischen Erziehung auch - hauptsächlich die Mittelschichtsakademiker lediglich ihren eigenen Kindern den Genuß einer besseren Erziehung gewähren, die sozusagen in krassem Gegensatz zum Erziehungselend der Arbeiterkinder steht. Damit aber ist ihre Erziehungspraxis in einen Widerspruch zu ihrem politischen Anspruch an diese Praxis geraten, und man kann sagen, daß die antiautoritäre Erziehung ihr Ziel völlig verfehlt hat. W. REICH hatte deswegen schon einmal geschrieben (nach G. J. DWENGER, 1970, S. 13), die antiautoritäre Erziehung muß eine Massenarbeit sein, denn sie hat auf die Gesellschaft kaum einen Einfluß, wenn in einer Großstadt vielleicht nur 10 oder 20 Kinder richtig aufgezogen werden.

Nun wird also die Frage, ob die antiautoritäre Erziehung eine reelle Chance habe, weitgehend in der Möglichkeit gesehen, daß sie ihren elitären Charakter überwindet und sich hauptsächlich mit proletarischen Kindern befaßt. Ob sie dazu die Möglichkeit hat, hängt davon ab, inwieweit sie die Öffentlichkeit und die Behörden von ihrer Effektivität überzeugen kann, da sie bei einer Verlagerung des Schwerpunktes ihrer Arbeit weit mehr auf öffentliche Zuschüsse als auf Elternbeiträge angewiesen ist. Dazu müßten gewisse Vorurteile in der breiten Öffentlichkeit abgebaut werden. Oft wird z. B. die antiautoritäre Erziehung als laissez - faire - Stil mißverstanden oder mit der amerikanischen "permissevenes" (siehe oben) gleichgesetzt. So ist aus diesen aber auch aus anderen Gründen in den letzten Jahren eine wachsende Reaktion gegen die antiautoritäre Erziehung zu bemerken, zu der wesentlich die beachtlichen Erfolge beigetragen haben, die in den Schulen der Sowjetunion erzielt worden sind. Zumindest was das Wissen anbetrifft, sind die Ergebnisse so spektakulär, daß man meinen könnte, wir täten besser daran, den Gedanken der Freiheit des Kindes aufzugeben und wieder zu den alten Zwangsmethoden zurückzukehren (E. FROMM, Vorwort zu A. S. NEILL, 1969, S. 11).

Oft hört man wiederum: "Auch wir sind von unseren Eltern geschlagen worden, und es hat uns nicht geschadet!" Oder man behauptet, es wird heute auf die Wünsche der Kinder mehr eingegangen als früher. Das ist aber nur bedingt richtig. Während früher z. B. der Lehrer sagte: "Du mußt das tun! Wenn du es nicht tust, bestrafe ich dich", sagt der heutige Lehrer: "Das möchtest du doch bestimmt gern tun", oder er zieht eine Leidensmiene oder auch - noch schlimmer - er gibt dem Kind das Gefühl, nicht "angepaßt" zu sein (E. FROMM, a. a. O., S. 12). Das ist umso tragischer, wenn man bedenkt, daß "der gesellschaftliche Reichtum heute die Befriedigung von kindlichen Bedürfnissen prinzipiell zulassen würde" (M. SEIFERT, 1972, S. 223) und daß eine Gesellschaft, in der aus primärer und sekundärer Sozialisation autonome Menschen hervorgehen, die im Sinn von S. FREUD lieben und arbeiten können, heute noch eine Utopie ist - aber doch insofern eine konkrete Utopie, als die materiellen, technischen und wissenschaftlichen Mittel für ihre Verwirklichung bereits vorhanden sind (W. GOTTSCHALCH u. a., 1971, S. 19).

Zusammenfassend also haben wir festgestellt, daß unter dem Be-

griff "antiautoritäre Erziehung" eine Vielzahl von verschiedenen Ansätzen subsumiert werden kann. Das Spektrum reicht von der "Schaffung eines Freiraums" bis hin zur politischen Indoktrination, die sowohl als politisches Engagement zu verstehen ist als auch als Interesse für spezielle Probleme der Emanzipation, aber auch als Interesse für die Sensationen gegenüber dem Neuen, als Erprobung wissenschaftlicher Ergebnisse und schließlich als eine Aktivität von Studenten, die ihre theoretischen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen wollen, damit sie in dieser Weise ihre theoretische Basis erweitern können. Wenn man von einigen Extremfällen und -beispielen absieht, muß man feststellen, daß die antiautoritäre Erziehung in ihrem gedanklichen Konzept sehr positiv und effektiv auf die Vorschulbewegung eingewirkt hat. Nachahmenswert finden wir die Mitarbeit der Eltern, eine wirkliche Elternagitation, die nicht als reproduzierte "Elternarbeit" zu verstehen ist, sondern als ein charakteristisches Beispiel einer Bürgerinitiative, die sich neben der staatlichen Bürokratie oder manchmal auch gegen sie zu helfen weiß und die sich unseres Erachtens in zweierlei Hinsicht ausgewirkt hat: Erstens durch die Eltern als Erzieher hat sie wesentlich zur Überwindung des zur Zeit bestehenden Numerus clausus in der Vorschulerziehung beigetragen, und zweitens hat sie durch die Einbeziehung der Eltern in den Bildungsprozeß eine beispielhafte Arbeit zur Erwachsenenbildung geleistet.

2.6. KOMPENSATORISCHE ERZIEHUNG

Der Begriff hat seinen Ursprung im lateinischen Verb compensare (= ausgleichen) und wurde zuerst von A. ADLER in der Psychologie verwendet, nachdem er ihn von der Physiologie und Pathologie übernommen hatte.

In der Pädagogik ist sowohl der Begriff als auch das Konzept der kompensatorischen Erziehung von Amerika eingeführt worden. Einerseits bedeutet sie eine konsequente Weiterführung der Diskussion um Chancengleichheit der 60er Jahre, zum anderen aber tritt sie auch mit dem Anspruch auf, die Probleme auf eine neue Weise in Angriff zu nehmen (vgl. D. HÄNSEL / H. ORTMANN, 1971, S. 432). Besonders im Zuge der Bestrebungen zu einer Demokratisierung des Schulwesens tritt sie in der letzten Zeit immer stärker in den Vordergrund.

Ihren Anfang hat sie durch den Schock genommen, den der Sputnik bei den Amerikanern ausgelöst hat; ein Schock, der sie aus der "Selbstgefälligkeit, der kommunistischen Welt gegenüber konkurrenzfähig zu sein, herausgerissen hat" (A. DAVIS zitiert nach M. DU BOIS - REYMOND, 1971, S. 110). Sie haben begriffen, daß jene knappe Hälfte der Bevölkerung der USA, die zu den mittleren und oberen Einkommensgruppen gehört, nicht genügend Wissenschaftler, Ingenieure, Lehrer, Produktionsarbeiter und Facharbeiter bereitstellen kann, um ihre Position zu halten; sondern die USA als reichste Industrienation der Welt sollten den Bildungsstand anheben, damit sie ihre Stellung im internationalen Wettbewerb halten können. Außer dieser ökonomisch-außenpolitischen hatte die kompensatorische Erziehung in den USA auch eine zweite, innenpolitisch-sozialintegrative Dimension. Sie war das unmittelbare Ergebnis des gehäuften Auftretens von schwierigen Jugendlichen, Rassenunruhen, frühzeitigen Schulabgängen und Jugendkriminalität, also der sozialen Unruhen, die das innenpolitische Gleichgewicht der USA zu erschüttern drohten. Darüber hinaus entstand sie als "nationales Anliegen", als Reaktion auf die zunehmende Radikalisierung der Bürgerrechts- und dann auch der Studentenbewegung, d. h. zu der Zeit, als der amerikanischen Gesellschaft klar wurde, daß sie auf traditionelle Weise das Rassenproblem nicht würde lösen können.

Diese zwei Dimensionen erhellen auch die Hauptzielsetzung der kompensatorischen Erziehung in den USA: Leistungssteigerung

und Wettbewerbsfähigkeit einerseits, soziale Anpassung und innenpolitische Befriedung andererseits. Doch hierauf werden wir später nochmals zurückkommen.

Ein Markstein in der Entwicklung der kompensatorischen Erziehung ist zunächst einmal der "National Defence Education Act" von 1958 mit seinen nachfolgenden Ergänzungen. Durch dieses Gesetz erhielt das Bildungswesen Amerikas einen großen Anstoß zu Innovationen. Doch lag damals noch die Betonung auf der "Erziehung zur vortrefflichen Leistung / Erziehung zur Vortrefflichkeit" (Pursuit of Excellence), d. h. mehr auf der Förderung der Fähigen und Begabten - auf einer Eliten - Bildung - als auf der Förderung der Unterprivilegierten (vgl. I. SOMMERKORN, 1969, S. 712).

Das ist seit der Deklaration des "Krieges gegen die Armut" durch Präsident Kennedy anders geworden. Durch das Gesetz "Economic Opportunity Act" von 1964 und darauf folgende Gesetze ist die Bildungspolitik ausschließlich darauf abgestellt, die Bildungs- und Ausbildungschancen der Unterprivilegierten zu verbessern. Psychologische und sozialwissenschaftliche Forschung haben das Interesse in diese Richtung gelenkt. B. BLOOM hat berechnet, daß sich der Rückstand von $\pm$ 10 = 20 IQ - Punkten eines Kindes aus einem armen sozio - kulturellen und Anregungsmilieu bzw. der Gewinn eines Kindes aus anregungsreichem Milieu zeitlich folgendermaßen aufbaut: von der Geburt bis zum 4. Lebensjahr 10 IQ - Punkte, vom 4. bis zum 8. Lebensjahr weitere 6 und vom 8. bis zum 17. Jahr nochmals 4 IQ - Punkte. Die Sozialisationsforschung ihrerseits hat differenzierte Ergebnisse über die schichtspezifischen Unterschiede bei der frühkindlichen Erziehung und ihrem Zusammenhang mit den Bildungs- und Lebenschancen eines Kindes gebracht. Eine Vielzahl von Untersuchungen hat belegt, daß die Kinder der Unterschicht im Vergleich mit denen der Mittel- und Oberschicht von den Institutionen der Erziehung benachteiligt werden, ganz abgesehen von vielen anderen Benachteiligungen, die ihnen widerfahren. Das liegt nicht bloß an der Bildungsunwilligkeit ihrer Eltern sowie im restringierten Sprachcode, die Eltern der Unterschicht anwenden, sondern darüber hinaus an bestimmten Defiziten im kognitiven, affektiven und motivationalen Bereich.

Die Kinder der Unterschicht haben zunächst wenig Gelegenheit, sich mit Büchern und anderen Wissens- und Kommunikationsmitteln

zu beschäftigen, sowie an den Gesprächen der Erwachsenen teilzunehmen, so daß sie für die Schule schlecht vorbereitet sind, und der Übergang zu ihr bedeutet für sie eine Zäsur, wohingegen er für die Mittelschichtkinder eine Fortsetzung des familiären Klimas bedeutet, in dem die gleichen Werte wie für die Schule gelten. Sie haben einen Konflikt zu bewältigen, der dadurch entsteht, daß sie sich dem mittelständischen Verhaltensstil der Schule und dem ihrer Mitschüler schwer anpassen können, da sie andersartige Einstellungen in die Schule mitbringen, als diese und auch ihre Mitschüler von ihnen erwarten. Somit fehlen ihnen die psychologischen Voraussetzungen, die ihnen ein Erfolgserlebnis ermöglichen oder das Versagen in der Schule überwinden helfen. In den Augen des Lehrers sind diese Kinder schon von vornherein zum Scheitern verurteilt. Gerade diesen Punkt der Wechselbeziehung von Leistung des Schülers und Einstellung des Lehrers haben L. JACOBSON / R. ROSENTAL aufgegriffen, und sie haben auf die Bedeutung hingewiesen, die die voreingenommene Meinung des Lehrers auf die Leistung eines Schülers haben kann (Pygmalion - Effekt).

Die "sozio - kulturelle Deprivation" also hat zwei Variablenbereiche, die in Wechselwirkung miteinander stehen: die Unterschichtfamilie und die Schule. Die für Deprivationserscheinungen wichtigen Variablen auf der Familienebene sind:

a) der sozio - ökonomische Status
b) die aus der ökonomischen Situation der Familie erwachsende Wertstruktur, besonders im Hinblick auf Erziehungswerte
c) das durch die Familiensituation im Kind erzeugte Anspruchs- und Motivationsniveau
d) der schichtspezifische Sprach- und Kognitionsstil
e) die emotionale Struktur des Unterschichtkindes
f) die Einstellung des Kindes und seiner Eltern zur Schule.

In der Schule andererseits manifestiert sich Unterprivilegierung, in Korrespondenz zur familienbedingten Deprivation, in folgenden Variablen:

a) dem sozio - ökonomischen Status der Schule
b) einer mittelschichtsorientierten Wertstruktur
c) leistungsbestimmten Motivationsanforderungen
d) einer mittelschichtspezifischen Kommunikationssymbolik
e) der Forderung nach auch psychischer Anpassung an eine lei-

stungsorientierte Mittelschicht

f) der Einstellung der Lehrer gegenüber dem Kind und seiner Familie (vgl. M. DU BOIS REYMOND, 1971, S. 67 f.).

Es ist vielleicht wichtig zu betonen, daß die Deprivation nicht so sehr von jedem einzelnen dieser Faktoren als vielmehr von deren Häufung (kumulativer Deprivationseffekt) abhängt. Wir werden bald nochmals darauf zurückkommen, doch ist jetzt zunächst soviel zu sagen, daß der Begriff "Deprivation" nicht ganz unproblematisch ist. Formal meint man, Deprivation sei der Zustand eines Kindes, dessen Schulleistung unter dem normalen Standard seines Alters und seiner Klasse liegt und das unter benachteiligten sozialen und ökonomischen Bedingungen lebt (vgl. M. DU BOIS - REYMOND, 1971, S. 51). Diese unsere Vorstellung von kultureller Deprivation oder sozialer Benachteiligung ist aber zur Zeit noch sehr grob und undifferenziert (vgl. J. Mc. V. HUNT, 1970, S. 51).

Bei genauer Betrachtung zeigt sich, daß die Deprivation kein individuelles, sondern ein schichtspezifisches Schicksal ist, so daß die heutige Sozialisationsforschung nach folgendem Modell arbeitet: Soziale Schicht - Lebensbedingungen - Werthaltungen - (Erziehungs-) Verhalten - Benachteiligung. Somit erweisen sich die Sozialisationsunterschiede als Chancenunterschiede. Hauptsächlich aber scheint sich die Deprivation besonders in drei Dimensionen auszuwirken:

a) die unmittelbare Auswirkung der Elternsozialisation, die dem Kinde ein Abhängigkeits- und Bedrücktseinsgefühl gibt, das sich weiter als Hoffnungslosigkeit und Ohnmachtshaltung manifestiert (emotional - soziale Einschränkung),

b) damit im Zusammenhang steht die Benachteiligung in ihrer geistigen Anregung,

c) die Benachteiligung bzw. Begünstigung der sprachlichen Entwicklung (nach A. FLITNER, 1972, S. 29 f.).

Kompensatorische Erziehung müßte sich nun nach diesen Ausführungen an alle jene Gruppen wenden, die auf Grund vorwiegend gesellschaftlicher Faktoren daran gehindert werden, sich selbst voll zu verwirklichen und die entsprechenden Bildungseinrichtungen erfolgreich zu durchlaufen. In einem anderen Kapitel haben wir gesehen, daß sich solche Gruppen hauptsächlich aus den Arbeitern und Landbewohnern, den Mädchen, Katholiken usw. rekrutieren (vgl. auch R. FATKE, 1972, S. 190 f.). In diesem weiten Sinne aber wird

der Begriff "kompensatorische Erziehung" in der Regel nicht verwendet. Dagegen versteht man darunter in einem mehr engeren Sinne hauptsächlich den Ausgleich von sozio - kulturell bedingten Benachteiligungen, die insbesondere die Unterschicht erfährt.

Das größte und berühmteste kompensatorische Vorschulprogramm ist das 1964 initiierte Head - Start - Programm im Rahmen des Gesetzes "Economic Opportunity Act" (Anti-Armutsprogramm), an dem bis 1968 insgesamt mehr als zwei Millionen Kinder teilgenommen haben. Es ist das umfangreichste Programm für Vorschulkinder, das die amerikanische Regierung jemals unterstützt hat. Um die schulische Motivierung der sozio-kulturell benachteiligten Kinder zu stimulieren, ihnen vor Schulbeginn die notwendigen Entwicklungshilfen zu geben, ihren sozialbedingten Rückstand zu verringern, wurden besondere ausgleichende Maßnahmen eingesetzt, die unter dem Sammelbegriff "Operation Head-Start" erfaßt sind (B. TROUILLET, 1970, S. 76). Die "Unterrichts" - Inhalte waren denen in einem normalen Vorschulkindergarten ähnlich. Im wesentlichen ging es aber um die "kulturelle Bereicherung" der unterprivilegierten Kinder. Ihre Eltern nahmen zum großen Teil als bezahlte Helfer an der Mitgestaltung des Programms teil; sie wurden auf diese Weise am Erziehungsprozeß ihrer Kinder interessiert. Außerdem schloß das Head - Start - Projekt spezielle Programme für Eltern ein. Ungefähr 15 Kinder bildeten eine Gruppe mit einem Lehrer und zwei Helfern, die in kurzen Spezialkursen aus- und weitergebildet wurden. Wichtiger Punkt war der Kontakt mit den Elternhäusern.

Ziel des Head - Start - Projekts ist die allseitige Förderung des benachteiligten Kindes. Sein Aufgabenkatalog umfaßt folgende Bereiche: Vorschulischen Unterricht, Gesundheitsfürsorge, sozialfürsorgerische Hilfen für die Familie, psychologische Beratung, Ernährungsfürsorge und Beteiligung der Eltern am Programm. Das Ziel war also ein "total effort". Trotz der oft übermäßig gepriesenen Konzeption hat das Head - Start - Projekt keine revolutionierenden Ergebnisse hervorgebracht. Soweit Kontrolluntersuchungen durchgeführt wurden, hat sich gezeigt, daß es nicht schwer ist, nach einem einjährigen Interventionsprogramm die meßbare Intelligenz um 15 bis 20 IQ - Punkte zu steigern. Die größere Schwierigkeit bestand darin, diesen Gewinn - der zumeist nur auf kognitivem Gebiet erzielt wurde - über eine längere Zeitdauer aufrechtzuerhalten.

Um die durch Head - Start erzielten relativen Erfolge auch in der Schule zu gewährleisten, hat man "Follow - Through" - Programme ins Leben gerufen, durch die Head - Start - Kinder in den weiterführenden Schulen weiter gefördert werden sollen. Ein solches kompensatorisches Programm auf schulischer Ebene ist das "More Effektive Schools - Programm", das durch Änderung der Bildungsinhalte und der didaktischen Methoden mehr auf die spezifischen Lernbedürfnisse der sozio - kulturell und ökonomisch deprivierten Kinder eingeht. Neben der Verbesserung der Arbeitsbedingungen ist das Ziel des MES - Programms auf Innovation ausgerichtet, und zwar hofft man durch Veränderung der Lehrer - Schüler - Beziehungen einen größeren Erziehungsertrag hinsichtlich der schulischen und sozialen Leistungsfähigkeit zu erhalten.

Über die Elementarschule hinaus reicht die kompensatorische Erziehung in den USA durch die Drop - out - Verhinderungs- und Wiedereingliederungsprogramme bis zur High School. Schließlich stellt das Upward - Bound - Programm im Sinne der kompensatorischen Erziehung eine Vermittlung zwischen Schule und Universität her.

Mit der geplanten zeitlichen Ausdehnung kompensatorischer Erziehung korrespondiert eine Intensivierung der Versuche, die kompensatorischen Maßnahmen besonders im Motivationsbereich zu verbessern. Da sich Leistungs- und Lernmotivation hauptsächlich in den Vorschuljahren entwickeln (H. HECKHAUSEN, 1968), bieten sich in dieser Zeit besondere Kompensationsmöglichkeiten. Das "Achievement Motivation Development Project" stellt sich deswegen die Aufgabe, die Leistungsmotivation von Kindern für die Schule und für das Leben zu fördern. In sogenannten Motivierungskursen wird den Teilnehmern mittels des TAT - Tests (Thematic Apperception Test) beigebracht, die Geschichten, die ihnen zu Testbildern einfallen, auf leistungsorientierte Thematik hin auszuwerten. Gleichzeitig lernen sie die Handlungsstrategien erfolgreicher Personen mit hoher Leistungsmotivation kennen - durch Aktionsspiele, Rollenspiele, Analyse von Fallstudien und Gruppendiskussionen (M. DU BOIS - REYMOND, 1971, S. 147).

Trotz der Wichtigkeit dieser Maßnahmen der kompensatorischen Erziehung während der Schullaufbahn sozio - kulturell benachteiligter Kinder weisen alle bislang gemachten Erfahrungen mit

kompensatorischer Erziehung darauf hin, daß im frühkindlichen Alter entstandene Sozialisationsschäden spätestens im Vorschulalter ausgeglichen werden müssen, um die kumulativen Effekte dieser Schäden auf die Schulleistung des Kindes zu verringern. Wir haben früher gesehen, daß Sozialisationsunterschiede schon während der ersten drei Jahre beobachtet worden sind (P. M. ROEDER, 1971, S. 4; G. HEINSOHN, 1970, S. 22), ja daß sogar schichtspezifische intrauterine Einflüsse möglich sind (vgl. D. CLAESSENS, 1967, S. 105). Aufgrund dieser sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse gilt für den Zeitpunkt kompensatorischer Eingriffe: je früher desto besser.

Macht man nun Ernst mit dieser Meinung der Pädagogen und Bildungspolitiker über den Zeitpunkt, zu dem frühkindliche Kompensation einsetzen sollte, so ergibt sich daraus die Frage nach der Funktion der (Unterschichts-) Familie. Erweist diese sich als unfähig, ihre Aufgaben der primären Sozialisation im Sinne der bestehenden gesellschaftlichen Bedürfnisse wahrzunehmen, müssen immer mehr Funktionen der Familie an außerfamiliäre Institutionen abgegeben werden, so läuft das letzten Endes auf eine "Vergesellschaftung" der frühkindlichen Erziehung hinaus (G. HEINSOHN, 1971). Das ist wahrscheinlich ein Hauptgrund dafür, daß die Vergesellschaftung der Kleinkinderziehung durch die Institutionalisierung der Vorschulerziehung zumindest als Ergänzung der Familienerziehung heutzutage fast bedenkenlos und allgemein akzeptiert worden ist.

Nun ist aber die Erfassung der Kinder in einem kompensatorischen Programm erst im Alter von 3 Jahren eine willkürliche Entscheidung, die wissenschaftlich nicht hinreichend begründet werden kann (vgl. auch R. FATKE, 1972, S. 203). Vielmehr beruht sie auf einem Mißverständnis der Forderung von M. DEUTSCH (1970, S. 68), die besagt, daß ein Ausgleich im Alter von 3 - 4 Jahren am wirksamsten ist und daß man mit der kompensatorischen Erziehung nicht bis zum Schulalter warten soll. Wenn man die Sozialisationsunterschiede der ersten 3 Jahre und die entwicklungs- sowie tiefenpsychologischen Forschungsergebnisse ernst nimmt, nach denen sich der entscheidende Anteil der Persönlichkeitsformung vor dem 4. Lebensjahr vollzieht und deswegen eine erzieherische Intervention um so wirksamer ist, je früher sie einsetzt, dann stellt sich aus kompensatorischer Sicht die Frage, ob die Vergesellschaftung auch der frühkindlichen Erziehung nicht angebracht sei. Die Erziehung in den israelischen Kibbutzim

(vgl. L. LIEGLE, 1971) und die Praxis der weitverbreiteten Krippenerziehung in sozialistischen Ländern haben gezeigt, daß diese Alternative nicht ganz undiskutabel ist. Soziologische Untersuchungen über die Funktion der Familie bei der Sozialisation des Kindes raten jedoch bis jetzt von einer solchen Lösung ab. Aber auch die sozialpolitischen Verhältnisse in den westlichen Ländern lassen sie utopisch bleiben (vgl. G. HEINSOHN, 1971, S. 22), und schließlich erweckt die Hospitalismus - Gefahr große Bedenken gegenüber diesem Vorhaben. Gerade wegen dieses Problems ist es wohl besonders wichtig, die Eltern von unterprivilegierten Kindern in kompensatorische Programme mit einzubeziehen. Innerhalb des Rahmens des Head - Start - Projekts sind Programme entwickelt worden, die dieser Erkenntnis in verschiedener Form Rechnung tragen. Die am weitesten verbreitete Form ist jene, nach der Mütter der beteiligten Kinder in den Head - Start - Zentren regulär zur Mitarbeit herangezogen werden und zwar gegen Bezahlung, was bei ihrer schlechten finanziellen Lage von sehr großer Bedeutung ist. Dabei lernen diese Mütter, wie sie erzieherisch mit ihren Kindern umgehen sollten (vgl. M. LIPCHICK, 1970). Eine andere Form ist die des Programms "Home start" (M. DU BOIS - REYMOND, 1971, S. 125). Speziell geschulte Erziehungsberater versuchen in Hausbesuchen die Grundbegriffe und Techniken für eine erfolgreiche Primärsozialisation zu verdeutlichen und zu vermitteln. In dem Fall ist die Mutter der einzige Lehrer des Kindes. Dabei geht man von der Annahme aus, daß die Mutter nach entsprechendem Training die beste Lehrerin für das Kleinkind ist.

Nachdem das Head - Start - Projekt mit dem Pluralismus seiner Programme ein paar Jahre angelaufen war und die ersten Kontrolluntersuchungen vorgelegt wurden, ging man von dem anfänglichen Enthusiasmus in eine zurückhaltende Position über, da die Untersuchungen ergeben hatten, daß die Erfolge, die während der Teilnahme am Projekt bei den Kindern registriert worden waren, nach dem Schuleintritt verschwanden. Aufgrund dieser Erfahrungen hat man weiter nach Wegen gesucht, um die Erfolgswirkungen der Vorschulprogramme länger zu erhalten. Man kam deshalb zu der Erkenntnis, daß die kompensatorischen Maßnahmen weiterhin während der Grundschulzeit fortgesetzt werden sollten. M. DEUTSCH z. B. verspricht sich die beste und dauerhafteste Wirkung von einer Vorschulkonzeption mit kompensatorischem Anstrich, wenn sie die Kinder mindestens bis zum Ende des dritten Grundschuljahres

begleitet, wenn sie also nicht eine einmalige vorschulische Angelegenheit ist, sondern fest in den Lehrplan der Schule integriert wird (nach F. HECHINGER, 1970, S. 19). Derselben Meinung ist auch B. BERNSTEIN, (1971, S. 25 - 26). Mit der Vorschule also soll auch die Schule strukturell verändert werden, und entsprechend sollen auch die Lehrer umerzogen werden. Kompensatorische Erziehung soll (in dem Fall), statt sich auf die Unfähigkeit des Schülers zu lernen, auf die Unfähigkeit der Schule zu unterrichten, konzentrieren (M. DU BOIS - REYMOND, 1971, S. 141).

Obwohl sich die meisten Programme kompensatorischer Erziehung zum Hauptziel gesetzt haben, die Kinder auf die Schule vorzubereiten und ihnen die Voraussetzungen dafür zu geben, daß sie in der Schule mehr leisten (ein Ziel allerdings, das ziemlich einseitig zu sein scheint - wir kommen sofort darauf), haben sie dieses Ziel verfehlt. Wir wollen der Kritik nicht vorgreifen, wenn wir schon jetzt betonen, daß die relative Erfolglosigkeit dennoch keinen Zweifel daran aufkommen läßt, daß die Konzeption als solche richtig ist. Die Tatsache deutet vielmehr darauf hin, worauf schon B. BERNSTEIN (1971) hingewiesen hat, daß manchmal kompensatorische Erziehung dazu betrieben wird, um von den Mißständen der Schule abzulenken. Er fragt sich, wie solle kompensatorische Erziehung effektiv sein, wenn Schulberichte zeigen, daß die überwiegende Mehrheit der "secondary modern schools" der Slums und anderer problematischer Gegenden materiell nur sehr unzulänglich ausgestattet, die Klassen überfüllt sind und der Wechsel der Lehrer an diesen Schulen skandalös häufig ist. Der ungünstige Einfluß schlechter materieller Verhältnisse in der Familie wird durch schlechte materielle Bedingungen in der Schule verstärkt (s. a. K. MOLLENHAUER, 1968, S. 291). "Kompensatorische Erziehung impliziert, daß der Familie und ebenso dem Kind etwas fehlt. Folglich sind die Kinder unfähig, von den Schulen zu profitieren" (B. BERNSTEIN, 1971, S. 24). Unter diesen Voraussetzungen ist die Schule gezwungen, ihre für die neue soziale und pädagogische Situation inadäquaten und unwirksamen Bildungsinhalte und Lehrmethoden zu überprüfen und den neuen Bedingungen anzupassen.

Im Rahmen des Head - Start - Projekts wurde eine Vielzahl von Programmen kompensatorischer Erziehung durchgeführt. Wenn auch die theoretischen Voraussetzungen, die hinter jedem dieser Pro-

gramme stehen, verschieden sind, so spielt die sprachliche Förderung immer die wichtigste Rolle. In einem früheren Kapitel haben wir gesehen, daß die Unterschichtskinder mit ihrem restringierten Code in der mittelschichtsorientierten Schule benachteiligt werden. Diese Benachteiligung auszugleichen ist eines der Hauptziele der kompensatorischen Erziehung. Diese sprachorientierte Kompensation geht prinzipiell nach zwei Gesichtspunkten vor (M. DU BOIS - REYMOND, 1971, S. 89): a) präskriptives Sprachtraining und b) "entwicklungsorientiertes" Sprachlernen.

Als repräsentativ für die Programme erster Art werden wir kurz das stark strukturierte und hochgradig formalisierte Sprachprogramm von C. BEREITER / S. ENGELMAN u. a. (1970) skizzieren. Sie gehen von der Annahme aus, daß eine das Lernen fördernde Verarbeitung kognitiver Erfahrungen von der Sprachentwicklung abhängt. Sie verstehen kompensatorische Erziehung daher ausschließlich als systematische Sprachschulung. Ziel des Programms ist, unterprivilegierten Kindern im Vorschulalter Standard - Englisch beizubringen, damit sie später erfolgreich die Schule besuchen können. Vorschulkinder, hauptsächlich schwarze, werden einem regelrechten Unterricht im Sprechen, Lesen und Rechnen von zwei Stunden täglich, aufgeteilt in 20minütige Unterrichtseinheiten und genau geplante Pausen, unterworfen und zu äußerster Konzentration angehalten. Jedes "Fach" wird von einem Lehrer unterrichtet, der nacheinander mit jeder Gruppe arbeitet, die auf der Grundlage des Gesamtfortschritts zusammengesetzt wurde. Um den gewünschten Lerneffekt zu erzielen, wurden zwei Methoden angewandt, die eines gemeinsam haben, nämlich daß in den Unterricht kein spielerisches Element eingeht, das nicht direkte lernpädagogische Bedeutung hätte. Die erste Methode ("verbal bombardment") besteht darin, die Kinder einer Vielzahl von intensiven verbalen Lernerfahrungen zu unterziehen, von denen man sich erhofft, daß ein Teil aufgenommen und verarbeitet wird. Die Lehrerin steht somit im Mittelpunkt des Lernprozesses und vermittelt in ununterbrochener und einseitiger Weise ihre Kenntnisse an die Kinder. Durch die andere Methode ("direct instruction") werden den Kindern geplante, gezielte und dosierte Lernerfahrungen vermittelt. Sie werden zum Sprechen veranlaßt, und zwar ausschließlich zum Wiederholen der vorgegebenen Konzepte (vgl. B. TROUILLET, 1970, S. 89). Ziel der Spracherziehung kulturell deprivierter Kinder nach C. BEREITER / S. ENGELMAN (1970, S. 87) ist nicht die "Verbesserung ihrer eigenen Spra-

che, sondern der Unterricht in einer anderen Sprache, die ihre ursprüngliche, zumindest in der schulischen Umgebung, ersetzen soll. Beide Sprachen haben zwar Wortelemente, von denen wir Gebrauch machten, im übrigen gingen wir aber so vor, als besäßen diese Kinder überhaupt keine Sprache. Das führte natürlich dazu, viele Methoden des modernen Fremdsprachenunterrichts zu übernehmen...." (S. 87).

Nach dem Bericht der Verfasser (a. a. O., S. 85) hatte ihr Programm einen beträchtlichen Erfolg. Die Kinder haben in drei Monaten etwa 20 IQ - Punkte in drei sehr wichtigen Sprachbereichen gewonnen. Trotz dieses vermeintlichen Erfolgs wurde dieses Programm sehr heftig von fast allen Seiten kritisiert. Die Kritik bezieht sich sowohl auf die Methode als auch auf das Ziel des Sprachprogramms. Zunächst ist eine solche formalisierte Einübung von Sprachmustern losgelöst von der Erlebniswelt der Kinder und kann deswegen nicht an ihre Erfahrungen anknüpfen und ihren geistigen Horizont erweitern. Im Anschluß an entsprechende amerikanische Arbeiten hat z. B. C. B. CAZDEN drei Gruppen mit Kindern aus "depressed areas" organisiert. Die erste Gruppe wurde sich selbst überlassen, in der zweiten Gruppe korrigierte der Erwachsene lediglich die falschen und unvollständigen Sätze (Lehreraufforderung wie im Programm von C. BEREITER / S. ENGELMAN: Sprich im ganzen Satz!), ohne das Gespräch inhaltlich zu betreiben, in der dritten Gruppe schließlich korrigierte der Erwachsene nicht, sondern zeigte sich an dem Gespräch der Kinder interessiert, stellte Fragen, wobei er eine ungekünstelte und korrekte Umgangssprache benutzte. Es zeigte sich ein entscheidender Erfolg (spontanes Sprechen, Entwicklung der Syntax) lediglich bei der dritten Gruppe (nach H. WUDTKE, 1971, S. 13). Die Sprache entwickelt sich also nicht durch das Training von Satzstrukturen und Wortfeldern, sondern dadurch, daß die Situationen, in die Kinder und Erwachsene involviert werden, Kommunikation erfordern. In eine ähnliche Richtung weist auch das Experiment von A. R. LURIJA / F. J. JUDOWITSCH (1970), von dem schon früher die Rede war und nach dem die Zwillinge in der neuen Umgebung mit anderen Kindern und Erwachsenen in handlungsgebundenen Situationen zu kommunizieren lernen mußten. Der Scheingewinn des Programms von C. BEREITER / S. ENGELMAN dagegen erinnert nach ihren eigenen Ausführungen (a. a. O., S. 82) "an einen Touristen, der eine Liste gebräuchlicher Wörter und Redewendungen in einer fremden Sprache lernt. Ein Kind kann eine große Lernintensität dieser Art aufbringen und doch unfähig sein, mündlich zu argumentieren,

Schlüsse aus Feststellungen zu ziehen und Aussagen zu machen, die durch Fragen hervorgerufen werden". In dieser Art von Unterrichtsmethodik schließlich herrschen die gleichen autoritären Verhaltensmuster vor, die im sozialen Milieu der sozio - kulturell benachteiligten Kinder anzutreffen sind, "wohingegen das Hauptziel darin bestehen müßte, den Kindern die Mechanismen autoritären Verhaltens durchsichtig zu machen, um sie zu befähigen, sich von den entsprechenden Zwängen und Fremdbestimmungen zu befreien". (R. FATKE, 1972, S. 201).

Aber auch der Geist B. BERNSTEINs, auf den sich die Verfasser ausdrücklich berufen (a. a. O., S. 86), scheint bei der Zielsetzung ihres Programms mißverstanden worden zu sein. B. BERNSTEIN hat nämlich schon in seinen ersten Arbeiten ausdrücklich davor gewarnt, die Sprache des Kindes ersetzen zu wollen. "Der Widerstand, besonders der unbewußte, des Sprechers einer öffentlichen Sprache gegen eine solche Veränderung ist vermutlich sehr groß....ein solcher Sprachwandel kann für den Sprecher die Erfahrungen der Isolierung, Verwirrung und Schutzlosigkeit mit sich bringen. Die Angstgefühle nehmen erheblich zu. Dadurch wird das neue Lernen gehemmt. Nur wenn die soziale Beziehung zwischen diesem Sprecher und seinem Lehrer von gegenseitiger Achtung und gegenseitigem Vertrauen bestimmt ist, kann der Prozeß überhaupt erfolgreich sein. Da dieser Sprechmodus den Sprecher psychologisch mit seinesgleichen und auf soziologischer Ebene mit den lokalen Traditionen verbindet, darf die öffentliche Sprache des Sprechers nicht abgewertet werden; sonst ist die Gefahr einer Entfremdung groß" (1967, S. 267). "Der Versuch, den öffentlichen durch einen anderen Sprachgebrauch und die eine Ebene der Kommunikation durch eine andere zu ersetzen, schafft für das Kind aus der Arbeiterklasse schwerwiegende Probleme und Konflikte, da es dabei im Grunde um den Versuch geht, das fundamentale Perzeptionssystem des Kindes, ja sogar die Mittel, durch die es sozialisiert worden ist, zu verändern" (1970, S. 26). "Wenn die 'Kultur' des Lehrers Teil des Bewußtseins des Kindes werden soll, dann muß die 'Kultur' des Kindes zuerst im Bewußtsein des Lehrers vorhanden sein" (1971, S. 35). Das heißt, daß der Lehrer in der Lage sein muß, den Dialekt des Kindes zu verstehen, statt im Gegenteil vorsätzlich zu versuchen, ihn zu ändern.

Trotz dieser klaren Aussagen B. BERNSTEINs wurde oft der "restringierte Code" mit "linguistischer Deprivation" oder sogar

mit dem "nicht - verbalen" Kind gleichgesetzt. Diese rigide Auffassung von "falscher" und "richtiger" Sprechweise hat bei vielen amerikanischen kompensatorischen Programmen (und nicht bloß bei C. BEREITER / S. ENGELMAN) zu der absurden Forderung geführt, das Unterschichtskind müsse es lernen, seine eigene, an sein Milieu gebundene Sprache in bestimmten Situationen abzulegen wie ein altes Kleidungsstück, um ein schöneres anzuziehen. R. J. GOLDEN z. B. schreibt: "Eure Sprache ist eine eigene Sprache, die ihren Nutzen für euch haben mag. Stellt sie euch vor wie abgetragene Kleider, die man nicht wegwirft, weil man sie bei einigen Gelegenheiten noch tragen kann. Aber kein Mensch würde doch solche alten Sachen anziehen, wenn er sich um einen Job bewirbt oder tanzen geht, wenn er etwas Besseres zum Anziehen hat" (nach M. DU BOIS - REYMOND, 1971, S. 93).

Angesichts solcher mechanisierter Vergleiche und Metapher, die die psychoanalytische Erkenntnis von der Verbundenheit affektiver mit sprachlicher Entwicklung (vgl. BITTNER, 1971) zugunsten pragmatischer Kriterien außer acht**lassen**,erscheint es nicht erstaunlich, daß einerseits Sprachschwierigkeiten der unterprivilegierten Kinder den weitaus größten Raum in kompensatorischen Programmen einnehmen, andererseits kompensatorische Erziehung gerade im Sprachbereich am häufigsten scheitert.

Kompensatorische Sprachbereicherungsprogramme müssen also mindestens für das Kind einsehbar nützliche, d. h. von seinen Erfahrungen ausgehende und zu neuen Erfahrungen führende verbale Fähigkeiten entwickeln, statt nach mechanisch - quantitativen Gesichtspunkten vorzugehen. Für den Erzieher ist es wichtiger, dem Kind zuzuhören, es zum Sprechen und aktiven Aufnehmen der Umgebung zu bringen, als ihm zwanzig neue Wörter beizubringen. Sprache wird durch Kontakt geübt, und das heißt wiederum, daß jeweils eine erwachsene Person in kontinuierlicher Kommunikation mit dem unterprivilegierten Kind stehen müßte, um dessen Sprachmöglichkeiten zu aktivieren und zu erweitern. Nach diesen Voraussetzungen sind die sogenannten "enrichment"-Programme konzipiert. Diese Programme gehen von der Annahme aus, daß eine breite Erfahrungsbasis notwendig für die Sprachförderung und die kompensatorische Erziehung ist. Solche sind z. B. die kompensatorischen Programme des "Institute for Developmental Studies", die unter der Leitung von M. DEUTSCH entwikkelt und geführt worden sind (vgl. M. DEUTSCH, 1970; M. DU

BOIS - REYMOND, 1971, S. 89 ff.; R. FATKE, 1972, S. 201 ff.).

Im Mittelpunkt steht die Auffassung, daß Lernen ohne Veränderung des gestörten Selbstwertgefühls des Kindes nicht möglich ist. Die Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts und die Stabilisierung der Ich - Identität bildet also die emotionale und soziale Grundlage für den Lernerfolg. Durch individuelle Kontakte zwischen Erzieher und Kind und die Vermittlung von Erfolgserlebnissen versucht man zuerst das Vertrauen der Kinder zu sich selbst und die Selbstsicherheit zu fördern. Darüber hinaus wird den Kindern eine Vielfalt an (Selbst) Erfahrungen angeboten.

M. DEUTSCH bezieht sich dabei auf die Beobachtungen von J. PIAGET und J. Mc. V. HUNT. Wir hatten früher Gelegenheit, die Auffassung von J. PIAGET zu referieren, wonach die gesprochene Sprache erst nach den Bildern kommt, oder: die Vorstellungen von Gegenständen und Ereignissen entwickeln sich aus den wiederholten Begegnungen mit diesen Dingen und Ereignissen. Im Anschluß an ihn fordert also J. Mc. V. HUNT (1970, S. 54), daß ein "richtiges Vorschulprogramm die Kinder mit einer großen Vielfalt von Gegenständen und Ereignissen konfrontieren (sollte)". Ein brauchbares Modell für ein derartiges Anregungsprogramm, das den Kindern vor allem Reichtum und Vielfalt an Erfahrungsmöglichkeiten bereitstellt, sehen beide in dem in italienischen Slums entwickelten System von M. MONTESSORI. Eine große Zahl von ihren Anregungen hat M. DEUTSCH in sein Programm übernommen, so z. B. Übungen zur visuellen und akustischen Wahrnehmungsfähigkeit, räumliche und zeitliche Orientierung, allgemeines Wissen, Vertrautheit mit Büchern, Spielsachen und Spielen, sowie die Entwicklung einer stets wachen Neugierde, überdies auch den Versuch, das Kind als aktiven Teilnehmer am Lernprozeß zu gewinnen, anstatt es in die Rolle eines passiven Empfängers zu drängen. Dazu natürlich hat er einen wichtigen Faktor eingegliedert, der in der MONTESSORI - Methode zu kurz kommt, die Sprache.

Zwischen den Programmen von C. BEREITER / S. ENGELMAN einerseits und von M. DEUTSCH andererseits haben eine Menge anderer amerikanischer kompensatorischer Programme mit verschiedenen Akzentsetzungen in den Zielen ihren Platz. Fast alle diese Programme haben Erfolge zu melden. Die wenigen bisher erfaßten objektiven Ergebnisse einer umfassenden Forschung über die Effektivität von Vorschulprogrammen jedoch zeigen, daß noch kein zuverlässiges Urteil über die Wirksamkeit des einen oder anderen Programms gebildet werden kann. Das gegenwärtige wissenschaftliche Kontrollin-

strumentarium ermöglicht außerdem kaum einen Vergleich zwischen den Ergebnissen mehrer Untersuchungen. Die einzige empirische Basis ist die IQ - Messung. Diese Kontrollbasis jedoch bleibt inadäquat, weil der IQ einerseits zu viele zu messende Bereiche umfaßt, andererseits aber zu eng ist, um ein großangelegtes Ziel eines Vorschulprogramms wie z. B. den "total effort" des Head - Start - Programms zu erfassen.

Der gemeldete Erfolg (der Anstieg des IQ) einiger kompensatorischer Programme ist also nicht anders zu erklären, als daß sie sich einfach damit begnügen, bloße Korrelationszusammenhänge aufzuzeigen. Sie können oder wollen diese Zusammenhänge nicht in einem breiteren Rahmen eines theoretischen Konzepts interpretieren. Deshalb sind sie auch so kurzfristig konzipiert und angelegt. Viele davon sehen z. B. in der Vorbereitung der unterprivilegierten Kinder auf die schulischen Anforderungen eine ihrer wichtigsten Aufgaben (z. B. Early Teaching Project, B. TROUILLET, 1970, S. 99 ff.). Das erklärt auch, warum bei vielen Programmen kompensatorische Erziehung weitgehend mit kognitiver Entwicklungsförderung gleichgesetzt wird, wie z. B. auch bei fast allen deutschen Programmen. Intention der kompensatorischen Erziehung aber soll nicht sein, bei bestimmten Tests höhere Punktwerte zu erzielen, sondern langfristig die Lebenschancen der Kinder aus sozial deprivierten Familien zu verbessern.

Die kompensatorische Erziehung, wie sie heute betrieben wird, vergißt durchaus, daß für eine Benachteiligung und die daraus sich ergebenden Bemühungen um ihren Ausgleich die emotionale Seite am wichtigsten ist. Denn die kognitiven u. a."Mängel" des Unterschichtkindes sind weitgehend Ausdruck seiner emotionalen Schädigung durch gesellschaftliche Diskriminierung, Mißerfolgserlebnisse etc., aber auch das Ergebnis von Störungen der emotionalen Atmosphäre des Elternhauses. Das bedeutet, daß solche Deprivierung nicht unbedingt schichtspezifisch sein muß. Daher bedürfen kompensatorischer Erziehung nicht bloß die sozio - kulturell benachteiligten Kinder, sondern auch jene Kinder, denen aufgrund von körperlichen Schäden, erblicher Minderbegabung, anlagebedingten Sprachfehlern u. a. m. die emotionale Sicherung fehlt, und besonders natürlich auch die "beschleunigten" Kinder, die durch den Ehrgeiz ihrer Eltern "zu weit" vorangetrieben sind. Die Frage ist aber, ob es

überhaupt möglich ist, diesen Kindern die emotionale Sicherung durch institutionalisierte kompensatorische Erziehung zurückzugeben. Die bisherige Praxis hat gezeigt (vgl. M. DU BOIS - REYMOND, 1971, S. 131 u. 151), daß ein solcher Erfolg umso eher zu erwarten ist, je mehr das Verhältnis von Erzieher zu Kindern zu dem Wert 1:1 tendiert.

In der Diskussion der letzten Jahre läßt sich auch eine andere Auffassung von vorschulischer kompensatorischer Erziehung erkennen, die sich insbesondere durch eine unterschiedliche Bewertung der Arbeiterkultur und der in ihr sozialisierten Individuen auszeichnet. Die Vorstellung, daß diese Subkultur vor allem durch Defizite im kognitiven und emotionalen Bereich bestimmt werde, d. h. "depriviert" sei, lehnt sie ab, und sie setzt sich mit dieser Auffassung und mehr noch mit den Folgerungen, die daraus gezogen werden, kritisch auseinander. Sie behauptet, daß die sich aus der Perspektive der Mittelschicht ergebenden Unterschiede nicht notwendigerweise auch Defekte, Mängel und Defizite sind. Benachteiligt also ist ein Kind aus der Unterschicht zunächst nur in den unkritisch blickenden Augen der Angehörigen der Mittelschicht, die seine Sprach-, Leistungs- und Verhaltensweise unkritisch an ihren eigenen (Mittelschichts-) Normen messen (vgl. R. FATKE, 1972, S. 207).

Die Fülle der Arbeiten zum Sprachverhalten dokumentiert, daß Kinder der Unter- und Mittelschicht differente Muster der kommunikativen Problemlösung erwerben, die aber der jeweiligen Situation, in der praktische Probleme gelöst werden müssen, durchaus adäquat sind. Von defizitären Stilen zu sprechen ist daher unberechtigt, weil unbegründet. B. BERNSTEIN, der zum Teil zu Recht als der Vater des Gedankens der kompensatorischen Erziehung gilt, hat sich, wie wir schon gesehen haben, entschieden dagegen ausgesprochen, daß seine "Konsumenten" (H. BÜHLER, 1971, S. 471) seine Hypothesen als "Forschungsergebnisse" übernehmen und den "elaborierten Code" weitgehend mit "linguistischer Deprivation" gleichsetzen, und er hat den Lehrer aufgefordert, den Dialekt des Kindes zu verstehen, statt im Gegenteil vorsätzlich zu versuchen, ihn zu ändern.

Auch die Anregungskräfte in benachteiligten sozialen Gruppen sind nach dem Strukturplan (s. 43) nicht schon deswegen geringer zu bewerten, "weil sie nicht den Normen und Verhaltensweisen

einer bürgerlich geprägten Mittelschicht entsprechen". Eine gewisse Deprivation dürfte nur in dem Sinne zutreffen, daß sie weniger auf die Schule und das schulische Lernen und Fortkommen ausgerichtet sind. Sehr viel richtiger wäre es deswegen nach W. WOGATZKI (1969, S. 19), nicht von benachteiligten Kindern sondern von einer benachteiligten Gesellschaft zu sprechen, "wenn nämlich diese Gesellschaft nicht fähig ist, die Fähigkeiten und Talente aller ihrer Bürger zu fördern."

Die besondere Weise schließlich, mit der die Unterschichtkinder an Problemlöseaufgaben herangehen (die sog. kognitiven Stile), ist demnach auch anders, aber nicht schon an sich minderwertiger als die der anderen Kinder und kann sich im sozialen Zusammenhang ihrer Lebenssituation als durchaus funktional erweisen. Sogar je intelligenter diese Kinder sind, um so ausgeprägter zeigen sie den spezifischen Verhaltens- und Problemlösungsstil ihrer Herkunftsgruppe. (vgl. H. WUDTKE, 1971, S. 11). Gerade dieser Stil aber - mehr inaktiv, affektiv, ikonisch, sprachlich konkretistisch als distanziert und abstrakt, mehr raum- als zeitbezogen (F. RIESSMAN nach B. TROUILLET, 1970, S. 82), Ausdruck außergewöhnlich praktischer Selbständigkeit, großer motorischer Geschicklichkeit, präziser und schneller Formwahrnehmung (D. ELSCHENBROICH, 1971, S. 33) -, wird durch die Schule diskreditiert, weil sie didaktisch inflexibel ist und spezifische Verhaltensweisen und motivationale Einstellungen (z. B. Syndrom Schulreife) immer schon voraussetzt, anstatt sie zu entwickeln. Dabei folgt sie einem subjektiven Leistungsbegriff, dem eher die mittelständischen Verhaltensnormen als tatsächliche Fähigkeiten entsprechen. Das unterprivilegierte Kind scheitert somit nicht an seiner mangelnden Intelligenz, sondern vielmehr daran, daß Intelligenz in einem für das Kind irrelevanten Sinn definiert wird. Steigerung der IQ - Punkte, die viele kompensatorische Programme an den ersten Platz stellen, heißt dann nichts anderes als gesteigerte Anpassung an vordefinierte Leistungsnormen.

Wenn nun das alles mehr Differenzen als Defizite der Unterschichtkinder sind, dann folgt daraus, daß man eher von "komplementärer" statt von "kompensatorischer" Erziehung zu sprechen berechtigt ist. (vgl. D. ELSCHENBROICH, 1971,S. 33; R. FATKE, 1972, S. 208). In erster Linie also sollte es nicht darum gehen, einzelne Fähigkeiten der Unterschichtkinder gesondert zu fördern, sondern eher eine Interaktion gleichwertiger Subkulturen und die Vermittlung

schichtübergreifender "Grundfähigkeiten" anzustreben (D. HANSEL / H. ORTLAMM, 1971, S. 438).

An diesem Punkt setzt die gesellschaftspolitische und ideologiekritische Auseinandersetzung mit der kompensatorischen Erziehung ein. Auf eine Kritik, die sich auf wissenschaftliche Argumente stützt, wollen wir hier verzichten, da wir viele dieser Punkte bei verschiedenen Gelegenheiten in diesem und in anderen Kapiteln angeschnitten haben. Immerhin aber wollen wir auf die Kritik an der kompensatorischen Erziehung durch A. JENSEN verweisen. Aufgrund seiner Annahme von der Anlagebedingtheit der Intelligenz bestreitet er die psychologische Basis der kompensatorischen Erziehung und weist die Hypothese von der sozio - kulturellen Benachteiligung zurück. Auf diese Verkennung der Bedeutung von anlagebedingten geistigen Fähigkeiten führt er auch die Erfolglosigkeit der kompensatorischen Programme zurück (vgl. dazu R. FATKE, 1971).

Wir haben am Anfang des Kapitels gesehen, daß die Durchsetzung der kompensatorischen Erziehung in den USA hauptsächlich zwei Dimensionen hatte: a) die ökonomisch - außenpolitische (Behauptung ihrer Position als reichste und stärkste Nation der Welt) und b) die innenpolitische -sozialintegrative (Eindämmung der wachsenden Unruhe unterprivilegierter Schichten). Daraus werden schon die expliziten sowie auch die impliziten Ziele der kompensatorischen Erziehung evident: Leistungssteigerung einerseits, soziale Anpassung andererseits.

Man sieht es als ein charakteristisches Merkmal einer Gesellschaft des entwickelten Kapitalismus an, daß sie die Leistungsfähigkeit der Individuen auf eine solche Weise steigern will, damit sie für die Anforderungen des Kapitals und der Wirtschaft fungibel gemacht werden. Sie sollen außerdem mit einem Lebensschicksal versöhnt werden, bei dem sich an der Tatsache ihrer Ausbeutung nichts ändern soll. Als Ergänzung dazu soll mittelbar durch den Kult der logischen Blöcke, der Lernpuzzles, Lesekarten, Gedächtnisspiele und anderer Vorschulmaterialien die Konsumorientiertheit schon bei den Kindern angeregt werden. Die Kinder der Unterschicht also sollen Fähigkeiten erwerben, die ihre künftige Arbeitskraft auf effizientere Weise ausbeutbar macht nicht aber Fähigkeiten, die es ihnen erlauben, ihre Lebenspraxis zu verändern.

Das ist die eine Form der Anpassung. Die andere Form ist der individuelle soziale Aufstieg, zu dem man nach einem streng abgestuften Ausleseverfahren, das mit der Frühförderung schon in der Vorschule beginnt, gelangen kann und das von ihm - die genetischen Anlagen vorausgesetzt - viele Opfer verlangt. So muß ein Kind zunächst seine soziale Identität, seine Lebensart ablegen. Zunehmend wird ein Keil getrieben zwischen das Kind als Mitglied einer Familie und Gruppe und das Kind als Mitglied einer Bildungsinstitution. Amerikanische Arbeiten (bei H. WUDTKE, 1971, S. 11) zeigen, welche Folgen soziale Aufstiegsprozesse und Bildungskarriere für Arbeiterkinder unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen zeitigen: Entfremdung von der Herkunftsfamilie, Isolation und Statusunsicherheit in der neuen Bezugsgruppe, politischer Konformismus, um sich die Anerkennung der "signifikant anderen", der neuen Bezugsgruppe zu erkaufen. Dieses System macht also die individuelle Klassenflucht zur Bedingung für den Aufstieg. Der Einzelne schafft den sozialen Aufstieg nur um den Preis, daß die anderen seiner Gruppe zurückbleiben.

Unter diesen Umständen und indem sie jedem die Chance zum Aufstieg vorspiegelt, kann die kompensatorische Erziehung die Chancengleichheit nicht schaffen, vielmehr sieht dieses Konzept der Chancengleichheit seine ideologische Funktion darin, daß es die Macht der Herrschenden stützt und von der Reformbedürftigkeit der Schule ablenkt (vgl. G. HEINSOHN, 1970, S. 18; M. DU BOIS - REYMOND, 1971, S. 7). Ihr kommt dabei die Funktion zu, den Widerspruch zwischen gesellschaftlichem Reichtum und gesellschaftlichem Elend zu rechtfertigen, indem sie denen Chancengleichheit verspricht, die auf Grund ihrer sozial - ökonomischen Position keine Chancen haben. Da sie den grundlegenden Zusammenhang zwischen der sozio - kulturellen Unterprivilegierung und sozio - ökonomischen sowie sozialpolitischen Faktoren leugnet oder bewußt verschleiert, kuriert sie eigentlich an den Symptomen, statt die Ursachen zu beseitigen.

Benachteiligung ist also nicht zu begreifen als ein schieres Defizit, als ein "Leiden an kulturellem Vitaminmangel, den man durch eine richtig dosierte Kompensation unter Kontrolle bekommen kann" (J. BRUNER, nach A. FLITNER, 1972, S. 30). Sie ist vielmehr ein komplexer Tatbestand, der mit der Situation in der Gesamtgesellschaft verbunden ist und nur in diesem Zusammenhang angegangen werden kann. Kompensatorische Programme

allein - und seien die Anstrengungen in diesem Bereich auch noch so groß - sind nicht ausreichend, um den Teufelskreis der Unterprivilegierung zu durchbrechen, wenn nicht gleichzeitig gewisse gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen stattfinden. Die Verwirklichung von Chancengleichheit in einer Gesellschaft ist nur zu einem Teil von Änderungen im Erziehungssystem abhängig. Strukturänderungen in anderen zentralen gesellschaftlichen Bereichen müßten integraler Bestandteil dieses Feldzugs sein. Tatsächliche und allgemein wirkungsvolle Veränderungen also sind nur in dem Maße zu erwarten, "in dem zugleich die sozialen und ökonomischen Lagen sich verändern" (K. MOLLENHAUER, 1968, S. 292). B. BERNSTEIN hat diesen Diskussionspunkt mit der Überschrift (und natürlich auch dem Inhalt) seines Aufsatzes, kurz und bündig wiedergegeben: Education Cannot Compensate for Society.

Darüber hinaus ist es eine Selbsttäuschung und eine Täuschung anderer, wenn man von Vorschulerziehung als Mittel zur Chancengleichheit spricht, solange viele Kinder und gerade die, denen Vorschulerziehung dienen soll, gar nicht die Chance zur Teilnahme haben, weil kein Kindergarten - oder Kindertagesstättenplatz für sie vorhanden ist. Man denke z. B. an Kinder in städtischen slumsähnlichen Vierteln oder anderer sozialer Gruppen, bei denen das Bildungsdefizit besonders eklatant ist (z. B. Mädchen, Katholiken, Landbevölkerung etc.). Mit Enttäuschung schließlich muß man feststellen, daß hier die Problematik der Gastarbeiterkinder überhaupt nicht thematisiert wird.

Die Praxis der kompensatorischen Erziehung also hat viele schwache Punkte. Sie alle sind aber mehr systembedingt und berechtigen nicht zu Zweifeln an ihrer Konzeption selbst. Bei ihrer praktischen Durchführung in den USA und der theoretischen Durchleuchtung ihrer Ergebnisse haben sich einige Mindestanforderungen herauskristallisiert, ohne deren Erfüllung eigentlich keine kompensatorische Erziehung effektiv sein kann. Unter anderem soll z. B. die kompensatorische Erziehung:

a) die Benachteiligung des Kindes nicht als eine Folge von schichtspezifischen Sozialisationsmängeln ansehen und sie nicht am Maßstab der Mittelschicht messen,

b) nicht nur"Anpassungsfähigkeiten" entwickeln, sondern auch solche, die dem Individuum artikulierten Protest gegen seine gesellschaftliche Position ermöglichen,

c) langfristig angelegt und in der Schule fortgesetzt werden,

d) die Eltern in den Erziehungsprozeß miteinbeziehen,

e) der affektiven Entwicklung des Kindes die gebührende Bedeutung beimessen und

f) statt isolierte Programme, die bestimmte Fähigkeiten fördern sollen, umfassende Programme anbieten.

3. DRITTER TEIL: DIE GRIECHISCHE VORSCHULERZIEHUNG

3.1. GESCHICHTLICHER ÜBERBLICK DER VORSCHULERZIEHUNG IN GRIECHENLAND

Wenn ein Grieche eine wissenschaftliche Arbeit anfertigt, fühlt er sich zumeist verpflichtet, bei jeder Gelegenheit auf seine Vorfahren Bezug zu nehmen und von daher seine Meinung abzustützen. Auch wir wollen aus gutem Grund nicht von dieser Gewohnheit abweichen. Da sich nämlich das griechische Denken aller wichtigen Probleme des Lebens angenommen hat, beschäftigte es sich auch mit dem Bereich der Vorschulerziehung.

Schon die griechischen Philosophen haben sich Gedanken darüber gemacht, wie man die Zeit der ersten Lebensjahre erzieherisch am besten ausnutzen könne, da sie der Überzeugung waren, daß keine Zeit und kein Alter erzieherisch ungenutzt bleiben sollte. PLATO wollte deshalb den Beginn der systematischen Erziehung vom 7. auf das 6. Lebensjahr vorverlegen (Nomoi VIII, 643 bc), ARISTOTELES auf das 5. (Pol. VII, 1336 a) und der Stoiker CHRYSIPPOS sogar auf das dritte (vgl. H. I. MARROU, 1961, S. 214). Die Öffentlichkeit verwarf diese Ideen jedoch meistens als theoretische Überspitzungen, und man orientierte sich deshalb sowohl in Athen, wo die Kindererziehung Angelegenheit des Hauses und der Eltern, als auch in Sparta, wo sie Sache des Staates war, an dem "goldenen Schnitt" des 7. Lebensjahres. Eine Systematisierung der Vorschulerziehung aber im Sinne ihrer Institutionalisierung wurde nicht gefordert und auch nicht praktiziert.

PLATO hat sich mit dieser Thematik eingehender beschäftigt. Er hat die Bedeutung des Spiels erkannt und wollte deshalb jegliche erzieherische Einwirkung auf das Kind spielerisch verkleiden. Er forderte daher, daß man die Kinder nicht nur spielen lasse, sondern daß man auch ihre Spieltätigkeit bewußt und gezielt lenke. Ihm schwebten besondere "Gärten der Kinder" vor, die speziell dafür eingerichtet werden sollten und in denen diese Gedanken zu verwirklichen waren. Diese "Gärten der Kinder" sollten nicht nur von Frauen, sondern auch von Männern geleitet werden (Nom. 793 c).

Mathematik und Musik sind darüber hinaus Inhaltsbereiche, die seiner Meinung nach ihren festen Platz auf jeder Erziehungs- und Altersstufe haben sollten. In der Mathematik sieht er hauptsächlich die Propädeutik des Denkens, die später zum Philosophieren führen soll. Im Gleichnis der Höhle (Politeia VII. Buch) ist Mathematik das Hauptinstrument für die Umwandlung der Seele,

für ihre innere Aufrechterhaltung, wodurch sie sich zum Tageslicht hinwendet und schließlich fähig wird, nicht nur die "Schatten", sondern die Wirklichkeit selbst zu Gesicht zu bekommen. Er fordert dabei, daß man von den elementaren Beziehungen der drei ersten Zahlen ausgehe, um das Kind anschließend zu abstrakten Begriffen wie Einheit, Menge, Größe usf. hinführen zu können. Zugleich aber warnt er ausdrücklich davor, das Kind zu drillen, weil dadurch seine Lebens- und Lernfreude verdorben werden könne. Er betont vielmehr nachdrücklich, daß alle Erziehung "spielerisch und mit Freude" vor sich gehen solle (Pol. VII, 537 a).

Doch die eigentliche Menschenbildung lag für die alten Griechen schon seit HOMER in der Musik; wobei sie unter "Musik" alle Bereiche der Musen, des Musischen verstanden. Rhythmik und Tanz hatten darin eine besondere Bedeutung, weshalb von PLATO der Nichttanzende mit dem Ungebildeten gleichgesetzt wurde (Nom. 654 ab).

Nach diesem kurzen Rückblick in die Vergangenheit, der einige wichtige Gedanken der altgriechischen Pädagogik kennzeichnen sollte, die auch für die heutige Diskussion von Bedeutung sein könnten, machen wir einen weiten Sprung und versetzen uns in die neugriechische Geschichte der Vorschulerziehung und des Bildungswesens im allgemeinen, da in den Jahrhunderten der römischen Herrschaft, des byzantinischen Reiches und der türkischen Fremdherrschaft in Griechenland keine neuen Ansätze erkennbar sind, falls man überhaupt über das Problem der Vorschulerziehung nachdachte.

Mit dem Aufstand gegen die türkische Fremdherrschaft im Jahre 1821, dem ein jahrelanger Kampf um die Erlangung der Freiheit und Unabhängigkeit folgte, beginnt die neue Geschichte Griechenlands und damit auch seines Erziehungswesens. Der Erziehung des Volkes galt die Hauptsorge des ersten Regenten J. KAPODISTRIAS (1774 - 1831). Im freien Ausland aufgewachsen und mit der europäischen Kultur als Außenminister Rußlands gut vertraut, hat er versucht, den neuen pädagogischen Geist in Griechenland einzuführen. Er war mit PESTALOZZI und FELLENBERG befreundet und hatte schon vor dem Jahre 1827 die Pestalozzi - Schule in der Schweiz besucht. Nach dessen Ideen gründete er Schulen und Waisenhäuser, in denen der pädagogische Wert der Arbeit im Vordergrund stand. Seine Anstrengungen zur Hebung des Lebensstandards und des Bildungsniveaus des griechischen Volkes wurden jedoch durch seine Ermordung im

Jahre 1831 abrupt unterbrochen. Als Dank und Anerkennung wurde viele Jahre später die erste Universität Griechenlands in Athen nach seinem Namen benannt (vgl. dazu I. KITSARAS, 1957; P. BALACHAMIS, 1972).

Drei Jahre später (1834) kam Prinz OTTO von Bayern als König nach Griechenland. Zum ersten Mal wurde nun das öffentliche Erziehungswesen durch das Gesetz vom 18. 2. 1834 "über die Volksschulen" organisiert. Ein entsprechendes französisches Gesetz vom 28. 7. 1833 und in zweiter Linie auch einige bayerische Gesetze dienten als Grundlage (vgl. CH. LEFAS, 1942, S. 13). Von Vorschulerziehung ist in diesem Gesetz nicht die Rede. Wegen der chaotischen wirtschaftlichen Verhältnisse konnten ohnehin nur einige Volksschulen gegründet werden. Erst im Jahre 1887 wurden die drei ersten Kindergärten von AEKATERINI LASKARIDOU eingerichtet, über deren Bemühungen um die Vorschulerziehung in Griechenland wir weiter unten berichten werden.

Das Interesse des Staates an der Vorschulerziehung kam erst im Jahre 1895 in dem Gesetz 2359 zum Ausdruck. In diesem Gesetz taucht auch zum ersten Mal der Begriff "nepiagogeia" auf, der seitdem für die Charakterisierung der institutionalisierten Erziehung vor der Schule in Gebrauch ist (aus nepion = Kleinkind und ago = führen, vgl. Päd - agogik). Nach diesem Gesetz werden im Kindergarten "die Kinder von dem zarten Alter an bis zum vollendeten sechsten Lebensjahr aufgenommen". Wegen der schlechten finanziellen Lage des Staates jedoch konnten keine öffentlichen Vorschulanstalten errichtet werden, und es wurde nur der Wunsch geäußert, Privatpersonen und Organisationen sollten die Initiative ergreifen und die Lücke schließen (T. K. - VALINAKI, 1968, S. 100).

Bis zum Jahre 1913, in dem ein fortschrittlicher Gesetzesentwurf für das allgemeine Erziehungswesen von einer liberalen Regierung im Parlament eingebracht wurde, aber nicht durchgesetzt werden konnte, hatte die Vorschulerziehung in Griechenland kaum Fuß gefaßt. Nach den Vorschlägen dieses Gesetzesentwurfs sollte u. a. vom 4. Lebensjahr an der Kindergartenbesuch in den Orten obligatorisch sein, in denen solche Institutionen vom Staat eingerichtet würden. Als Ziel der Vorschulerziehung galt insbesondere das Erlernen der griechischen Sprache im Sinne einer unmittelbaren Vorbereitung auf die Schule.

Als epochenmachend gilt aber besonders die Schulreform vom Jahr 1929, die unter dem damaligen Kultusminister G. PAPANDREOU durchgeführt wurde und deren umwälzende Bedeutung für das griechische

Bildungswesen auch heute noch weiterwirkt. 1929 wurde durchgesetzt, was der liberalen Partei im Jahr 1913 nicht gelungen war. Durch das Gesetz 4397/1929 wurde die vierjährige Elementarschule ausnahmslos um zwei weitere Jahrgänge erweitert und die Schulpflicht auf sechs Jahre festgesetzt. Die 4- bis [illegible]6-jährigen noch nicht schulpflichtigen Kinder sollten in Kindergärten aufgenommen werden. Damit wurde die Vorschulerziehung zum ersten Mal in das Erziehungswesen einbezogen, dem Kultusministerium unterstellt und in großem Umfang ausgebaut. Die Einrichtung von Kindergärten in den fremdsprachigen Gebieten, aber auch in den Industrie- und Arbeitervierteln der großen Städte wurde nun nicht mehr nur empfohlen, sondern auch weitgehend realisiert (CH. LEFAS, 1942; P. XOCHELLIS, 1960).

Nach dem Gesetz 4397/1929, das auch heute noch die Grundlage des Bildungswesens bildet, ist der Kindergarten eine Institution der Elementarerziehung, die Kinder beiderlei Geschlechts vom 4. bis zum 6. Lebensjahr aufnimmt. Der Besuch ist nicht obligatorisch, er wird jedoch allen dringend empfohlen. Ziel des Kindergartens ist, die Kinder "durch einfache Spiele, Übungen und Betätigungen auf die Schule vorzubereiten". Diese Vorbereitung gilt besonders der "sprachlichen Propädeutik" und es sollen deshalb beim Ausbau des Vorschulwesens solchen Gegenden Prioritäten eingeräumt werden, in denen neben bzw. statt griechisch auch andere Sprachen, wie z. B. türkisch, bulgarisch, slawisch etc. gesprochen werden. Nach der Rückgewinnung von Mazedonien und Thrazien (1912) sowie nach dem Einsetzen des Flüchtlingsstroms aus Kleinasien, der nach der kleinasiatischen Niederlage (1922) erfolgte, war dieses Problem besonders aktuell. Deshalb gibt es noch heute in Nordgriechenland die meisten öffentlichen Kindergärten (vgl. unten Tabelle 6).

Nach den Bestimmungen dieses Gesetzes umfaßt eine Kindergartengruppe höchstens 40 Kinder. Damit wurde die bis dahin geltende Zahl von 80 Kindern je Kindergärtnerin radikal herabgesetzt. Wenn die Zahl von 40 Kindern überschritten wurde, mußte eine neue Gruppe eingerichtet werden, wobei aber das Maximum für einen Kindergarten 60 Kinder nicht übersteigen sollte. Im Bedarfsfall mußte ein neuer Kindergarten gegründet werden. Den Kindergarten besuchen zwei Jahrgänge, nämlich Kinder von 3;5 bis 5;5 Jahren, denn mit 5;5 werden die Kinder in Griechenland eingeschult.

Mit dem Inkrafttreten des erwähnten Gesetzes 4397/1929 wurde die Zeit der vorschulfreundlichsten Bildungspolitik in der Geschichte des neugriechischen Bildungswesens eingeleitet. Schon im Schuljahr 1931/32 hatten 495 Kindergärten ihre Arbeit aufgenommen. Die labilen politischen Verhältnisse der darauf folgenden Jahre aber ließen die Fortsetzung einer solchen Bildungspolitik nicht zu. Häufiger Regierungswechsel, Diktatur, der zweite Weltkrieg und anschließend der Bürgerkrieg bewirkten bis 1950 die totale Stagnation.

Erst mit der Einberufung des Kongresses der OMEP in Athen (1956) wurde in der griechischen Öffentlichkeit das Interesse für die Vorschulerziehung erneut geweckt. In seiner Begrüßungsansprache betonte der damalige Kultusminister P. LEVANTIS, daß es ein fernes, aber festes Ziel der griechischen Bildungspolitik sei, die Zahl der Kindergärten von ungefähr 1000 auf 9000 - also auf ebenso viel, wie es Grundschulen gibt - zu erhöhen. Diese Prognose erwies sich in zweierlei Hinsicht als trügerisch. Zum einen war die Zahl der Kindergärten im Jahr 1956 - wie aus der Tabelle 2 hervorgeht - wesentlich niedriger als 1000, sie betrug nämlich nur 732, zum anderen konstatierte die griechische Bildungskommission zwei Jahre später (1958), daß die griechischen Finanzen höchstens 200 neue Kindergärten pro Jahr verkraften könnten (TH. PARASKEVOPOULOS, 1958, S. 86 ff.). Das bedeutet, daß diese Zahl von 9000 Kindergärten selbst bei Einhaltung und Verwirklichung der gesteckten Ziele erst nach 40 Jahren zu erreichen gewesen wäre. Und doch wurde diese jährliche Quote, die für die 50er Jahre ein hochgestecktes Ziel gewesen war, im Rahmen der Reformen von 1964 wesentlich übertroffen, wenn auch nur für kurze Zeit (von 1370 Kindergärten im Schuljahr 1965/66 stieg sie auf 1604 im Schuljahr 1966/67. Siehe unten Tabelle 2).

Mit der Einleitung der Reformen von 1964, die als Fortsetzung der Reformen von 1929 anzusehen sind, hat die Vorschulerziehung in Griechenland neuen Auftrieb erhalten. Am Wachstum der Kindergartenzahl kann man das Interesse ersehen, das ihr in dieser Zeit entgegengebracht wurde. Es ist bedauerlich, daß sich diese Entwicklung nicht fortgesetzt hat.

3.1.1. AEKATERINI LASKARIDOU (1842 - 1916) UND DIE GRÜNDUNG DES GRIECHISCHEN KINDERGARTENS

Die Geschichte des griechischen Vorschulwesens ist eng mit dem Namen von AEKATERINI LASKARIDOU verknüpft. Sie wurde 1842 in Wien geboren, wo ihre Eltern seit vielen Jahren seßhaft waren. Neben anderen europäischen Metropolen war Wien seit der Eroberung Konstantinopels durch die Türken (1453) ein Zentrum des wirtschaftlichen und geistigen Lebens der Diaspora - Griechen. Im Alter von 13 Jahren (1855) siedelte sie mit ihren Eltern nach Griechenland über. Die gute finanzielle Lage ihrer Eltern ermöglichte ihr eine umfassende Erziehung durch die besten Hauslehrer jener Zeit. Sehr jung - mit 17 Jahren - heiratete sie L. LASKARIDIS, einen Nachkommen der byzantinischen Kaiserfamilie von Nikaia. Doch auch nach ihrer Heirat ließ ihr Bildungsstreben nicht nach, und unermüdlich erweiterte und ergänzte sie ihr Wissen. Bei kürzeren oder längeren Aufenthalten in London, Paris, Konstantinopel und anderen Städten studierte sie Bildungsfragen der europäischen Länder und sammelte Erfahrungen, die sie in ihrer Heimat in die Praxis umsetzte.

Sie wirkte zunächst in der "erzieherischen Vereinigung", einem Verein, der im Jahre 1836 ins Leben gerufen wurde und der sich zum Ziel gesetzt hatte, die Erziehung des Volkes, und insbesondere die des weiblichen Geschlechts, zu fördern. In jener Zeit ziemte es sich nicht, daß auch Mädchen zur Schule gingen. Durch das jahrhundertelange Zusammenleben mit den Türken haben sich die Griechen ein Bild vom Wesen, von den Rechten und den Pflichten der Frau geschaffen, das sich nicht viel von dem unterschied, das ihre einstigen Herren von der Frau hatten. Die wenigen Schulen, die es gab, besuchten deshalb fast ausschließlich Knaben. So waren z. B. nach der Volkszählung von 1928 ungefähr 60 % der Frauen Analphabeten, während der Anteil unter den Männern nur 23,5 % betrug, (CH. LEFAS, 1942, S. 311). Aus "ethischen Gründen" war damals die Koedukation zu vermeiden. Erst im Jahre 1929 wurde die Geschlechtertrennung für die Volksschule aufgehoben, sie gilt jedoch heute noch für die Gymnasien, sofern sie eine ausreichend hohe Schülerzahl aufweisen können.

Im Rahmen der obengenannten "erzieherischen Vereinigung" gründete AEK. LASKARIDOU im Jahre 1864 als erste die "griechische Mädchenschule", die nach den modernsten pädagogischen Erkenntnissen jener Zeit ausgerichtet war. Ihr Wirken in der Frauenbewegung und das Erziehen ihrer eigenen Töchter haben sie in

Berührung mit den Problemen der Erziehung des Kleinkindes gebracht. Durch einen glücklichen Zufall lernte sie während eines Aufenthaltes in Dresden 1879 die Gräfin BERTA VON MARENHOLTZ - BÜLOW kennen. Von ihr wurde sie in das Fröbel - System eingeführt, das sie ihrerseits begeistert in Griechenland einführte. Von diesem Zeitpunkt an galt ihr besonderes Interesse der Erziehung des Kleinkindes, die bis dahin noch keinerlei Beachtung gefunden hatte. Durch Veröffentlichungen und Vorträge versuchte sie Politiker und Volk für die Sache der Erziehung des Kleinkindes zu gewinnen.

Als Vorsitzende der "Vereinigung der Griechinnen" gründete sie 1887 die ersten Kindergärten in Griechenland, zwei in Athen und einen in Piräus. Vermögende Privatleute und Organisationen unterstützten sie in ihren Bemühungen, so daß sich in kürzester Zeit die Zahl der Kindergärten stark erhöhte. Die "griechische Mädchenschule" wurde zugleich auch zu einem Kindergärtnerinnenseminar, das die ständig neugegründeten Kindergärten mit verhältnismäßig gut geschulten Erzieherinnen versorgte.

AEK. LASKARIDOU wurden vielfache Ehrungen zuteil für ihr mutiges und wirkungsvolles Eintreten auf dem Gebiete der Kleinkind- und Mädchenerziehung. Der schönste Lohn für ihre Arbeit aber waren die vielen Kindergärten, die zu ihren Lebzeiten eingerichtet wurden. Desweiteren viele Veröffentlichungen, die als eine Einführung in das Fröbel - System dienen. Die wichtigsten davon sind:

1) Einiges über Fr. Fröbel, Athen 1882.
2) Abhandlung über das Fröbelsche System, Athen 1885.
3) Wie sich die Kinder amüsieren sollen, Athen 1885.
(vgl. CH. LEFAS, 1942; T. K. - VALINAKI, 1963, 1968; S. GEDEON, o. J.).

Anschließend möchten wir an dieser Stelle kurz über die Einführung des Montessori - Systems in Griechenland informieren. Nach einer Mitteilung von MARIO MONTESSORI, die G. SCHULZ (1961, S. 198) wiedergibt, wurde MARIA MONTESSORI 1923 von Königin Sophia von Griechenland eingeladen, um einen Lehrkurs für angehende Kindergärtnerinnen abzuhalten. Sie mußte aber wegen schon vorliegender Verpflichtungen absagen. Für die darauffolgenden Jahre gibt es leider keine diesbezüglichen Informationen. Nach Meinung von G.SCHULZ darf angenommen werden, daß die Montessori - Pädagogik erst wieder mit den Bestrebungen von Frau M. GOUDELIS Interesse in Griechen-

land fand. 1936 eröffnete Frau M. GOUDELIS das erste Montessori-Kinderhaus in Athen. 1951 folgte ebendort die Gründung einer Montessori - Elementarschule, die als Privatschule geführt wurde und von Kindern vom zweiten bis zum zwölften Lebensjahr besucht werden konnte. Nach Abschluß der Pflichtschulzeit wechselten die ersten Absolventen dieser Schule auf die Sekundarschulen über, die sie mit Erfolg durchliefen. Von diesen Absolventen bestanden wiederum alle Bewerber die Aufnahmeprüfungen an den höheren Schulen. Inzwischen existieren weitere Montessori - Kinderhäuser, insbesondere in Athen. Verschiedene andere Kindergärten berufen sich in ihrer Arbeit ebenfalls auf M. MONTESSORI, wenden jedoch Mischformen bei ihren pädagogischen Methoden an, wie wir im entsprechenden Kapitel sehen werden.

3.2. SOZIALPÄDAGOGISCHE INSTITUTIONEN FÜR DAS VORSCHULALTER

Hier soll kurz von jenen Institutionen für das Vorschulalter die Rede sein, die denselben pädagogischen Auftrag wie der eigentliche Kindergarten zu erfüllen haben, die jedoch aus einer sozialen Not entstanden sind und durch sie ihre Existenzberechtigung erhalten haben.

Der zweite Weltkrieg und der anschließende Bürgerkrieg, wie auch schon etwa 120 Jahre zuvor die Befreiungs- und Verteidigungskriege, hinterließen eine Unzahl von Waisen. Um diese Kinder zu betreuen und zu erziehen, wurden 1947 die P a i d o p o l e i s (Kinderdörfer) eingerichtet, Waisenhäuser gegründet und die bestehenden erweitert. Die Privatinitiative spielte dabei, wie immer in solchen Situationen, eine wesentliche Rolle (vgl. I. KITSARAS, 1957, S. 187 ff.). Wenn es die örtlichen Gegebenheiten erforderten und der Umfang der Anlage es zuließ, dann erhielten diese Einrichtungen eigene Kindergärten, Volksschulen und einige sogar die entsprechende Ausstattung und das Lehrpersonal für bestimmte Zweige der Berufsausbildung. Meistens aber besuchen die Kinder die nächst gelegenen öffentlichen Schulen. Mit der Normalisierung der Verhältnisse in der Nachkriegszeit ging aber die Zahl solcher Einrichtungen wieder zurück, so daß sie heute nur einen kleinen Anteil der sozialpädagogischen Einrichtungen bilden.

Zwei Institutionen haben sich in der Nachkriegszeit in Griechenland neben dem Kindergarten als typisch für den sozialpädagogischen Bereich des Vorschulalters herauskristallisiert: die Kinderstation und die Land - Kindertagesstätte.

3.2.1. DIE KINDERSTATIONEN

Kinderstation (paidikos stathmos) ist ein Sammelbegriff für viele Institutionen der Betreuung und Erziehung der Kleinkinder vom vollendeten dritten Lebensjahr an - der Zeitpunkt des Eintritts wird nicht starr gehandhabt - bis zur Einschulung. Wie auch in anderen Ländern (vgl. E. HOFFMANN, 1972; G. HEINSOHN, 1971) sind sie meistens deswegen entstanden, weil viele Mütter von Kleinkindern außerhalb des Hauses arbeiten oder weil die Kinder mutterlos sind. Sie tragen verschiedene Namen wie "Garten der Kinder", "Kinderasyl", "Kindernest", "Kinderobdach" u. ä. Die erste Kinderstation wurde 1901 von der "Vereinigung der Griechinnen" nach dem Vorschlag von AEK. LASKARIDOU gegründet. Da sie meistens aus Ver-

mächtnissen wohlhabender Griechen des In- und Auslandes finanziert waren, konnte in den darauffolgenden Jahren die Gründung neuer Kinderstationen rasch vorangetrieben werden. Auch heute noch ist die Neugründung und Unterhaltung von Kinderstationen in der Regel der Privatinitiative sowohl einzelner Personen als auch gemeinnütziger Organisationen zu verdanken. Die behördliche Aufsicht obliegt der Abteilung für Kinderschutz beim Ministerium für soziale Fürsorge.

Der Staat hat die Kinderstationen als Institution erst mit dem Gesetz vom 27. 10. 26 anerkannt und versuchsweise auch selbst einige davon gegründet. Das eigentliche Gründungsgesetz für die Kinderstationen wurde jedoch erst am 5. 11. 35 verabschiedet. Dieses Gesetz sah die Gründung von mindestens einer Kinderstation in jeder Kreisstadt vor. In den Industriestädten sollte sich die Zahl nach den tatsächlichen Bedürfnissen richten. Für Athen waren mindestens 15 vorgesehen, für Saloniki 10. Dieses Ziel wurde in den folgenden Jahren erreicht.

Die Gründung und die Arbeit der Kinderstationen wird heute durch das Gesetz 3045/1954 geregelt, das die Erziehungsaufgabe der Kinderstationen im Gegensatz zum Gesetz von 1935 stärker in den Vordergrund gestellt hat. Sie unterstehen aber bis heute noch dem Ministerium für soziale Fürsorge. Die Zahl der Kinder einer Kinderstation soll im Durchschnitt zwischen 60 - 70 liegen und zwei Gruppen umfassen.
Verwaltet werden die Kinderstationen von einem Gremium, dessen Zusammensetzung von dem obengenannten Gesetz bestimmt wird. Den Vorsitz dieses Gremiums übernimmt gewöhnlich ein höherer Staatsbeamter (der Bischof, der Staatsanwalt, der Bürgermeister o. ä.). Als weitere Mitglieder fungieren Beamte oder Privatpersonen, die sich im sozialen Bereich aktiv betätigen.
Die Kinder werden von der Leiterin und der Kindergärtnerin oder Kinderpflegerin betreut, die in der Regel Staatsbeamte sind und dem Ministerium für soziale Fürsorge unterstehen. Außerdem stehen noch Hilfskräfte für die Instandhaltung des Hauses zur Verfügung.
Die Gesundheitsaufsicht übt der Arzt des nächsten Gesundheitsamtes oder der Landarzt der Gemeinde aus. Weil der Wirkungskreis dieser Ärzte meistens sehr groß ist, fehlt es ihnen an Zeit für eine gründliche Untersuchung und ärztliche Betreuung der Kinder. Selbst Routineuntersuchungen werden nur im Abstand von Jahren durchgeführt.

In die Kinderstationen werden Kinder aufgenommen, deren Mütter einer Arbeit nachgehen müssen, oder in deren Elternhaus eine angemessene Erziehung nicht gewährleistet ist, sowie Kinder aus kinderreichen oder bedürftigen Familien. Die Aufnahme erfolgt im September mit dem Schuljahrwechsel, in Einzelfällen aber auch während des ganzen Jahres, sofern der Kinderstation ausreichende oder freigewordene Plätze zur Verfügung stehen. Über die Aufnahme entscheidet das Verwaltungsgremium, nachdem es die häuslichen Verhältnisse des Kindes und seiner Familie untersucht hat.
Der Tagesplan der Kinderstation ist sehr flexibel und wird nach den örtlichen Verhältnissen gestaltet. Einige beschäftigen die Kinder nur halbtags, andere ganztags. Danach richtet sich auch ihre Ausstattung. Der offizielle Lehrplan deckt sich mit dem der Kindergärten, wenn auch die erzieherische Arbeit weit hinter der des Kindergartens zurückbleibt.

3.2.2. DIE LAND - KINDERTAGESSTÄTTEN

Die Land - Kindertagesstätte (a g r o t i k o n n e p i o - t r o f e i o n) ist gewissermaßen die Kinderstation auf dem Lande. Sie wurde erstmals durch das Gesetz 1316/1942 mit dem Ziel der Betreuung und der Erziehung der Kleinkinder ländlicher Gebiete geschaffen, in denen beide Elternteile in der Landwirtschaft beschäftigt sind. Dem Gesetz nach also ist die Funktion der Land - Kindertagesstätte, wie die der Kinderstation auch, sowohl sozial als auch pädagogisch. Doch wie schon der Name besagt, wird in diesen Institutionen der pädagogische Auftrag weit hinter den sozialen gestellt (nepion = Kleinkind, trofeion = Stätte der Betreuung und Ernährung. Dagegen der Kindergarten, nepiagogeion = Stätte der Erziehung des Kleinkindes).

Für die Organisation und die Arbeit der Land - Kindertagesstätten gelten bis heute die Bestimmungen des Gesetzes 3045/1954, das Änderungen und Ergänzungen zu dem Gesetz 1316/1942 gebracht hat. Wir geben hier kurz die wichtigsten dieser Bestimmungen wieder.

Die Höchstgrenze der Kinderzahl liegt wie in der Kinderstation bei 60 bis 70 Kindern. Das betreuende Personal sind auch hier Beamte des Ministeriums für soziale Fürsorge mit meist einjähriger Ausbildung, die sie in privaten Ausbildungsstätten erhalten haben. Im Gegensatz zu den Kinderstationen werden in die Land - Kindertagesstätte alle Kinder einer Dorfgemeinde aufgenommen ohne

jegliche Bedingungen bezüglich der sozialen und finanziellen Lage der Eltern oder ihrer Erziehungsfähigkeit, denn man geht von der Annahme aus, daß alle Kinder aus niedrigem sozio - ökonomischen und kulturellen Milieu kommen. Der Tagesplan richtet sich nach den örtlichen Verhältnissen und den jahreszeitlichen Beschäftigungen der Bevölkerung. Der Lehrplan folgt wie bei den Kinderstationen den Richtlinien für die Kindergärten. Hinsichtlich der qualitativen und quantitativen Aspekte der Land - Kindertagesstätten gilt weitgehend das, war wir über die Kinderstationen gesagt haben (näheres über beide Einrichtungen siehe bei TH. HARALAMBIDIS, 1959, S. 22 ff. und T. K. - VALINAKI, 1968,S. 363 ff.).

Im Hinblick auf Ausstattung, Betreuung (einschließlich Ernährung) und insbesondere auf die erzieherische Arbeit bleiben die griechischen Kinderstationen und Land - Kindertagesstätten erheblich zurück hinter den entsprechenden Einrichtungen anderer Länder Europas. T. K. - VALINAKI (1968, S. 365), die zu diesem Ergebnis kommt, fordert deswegen materielle und personelle Verbesserungen. Vor allem aber sucht sie zu erreichen, daß die Arbeit auf eine "erzieherische und wissenschaftlich fundierte Basis" gestellt wird. Damit trifft sie den Kern des Problems. Die Kinderstationen und die Land - Kindertagesstätten unterstehen seit dem Zeitpunkt ihres Bestehens der Aufsicht des Ministeriums für soziale Fürsorge und werden daher als Stiefkinder der Bildungspolitik behandelt, So kommt es, daß man es bis heute unterlassen hat, aufgrund einer umfassenden wissenschaftlichen Durchleuchtung ihren Aufgabenbereich festzulegen und diesen entsprechend der Gegebenheiten von dem des Kindergartens abzugrenzen.

Den ersten und, soweit wir wissen, einzigen Versuch in dieser Richtung hat TH. HARALAMBIDIS (1959) unternommen. Zugleich hat er das Dilemma zwischen einer nicht klar konturierten Theorie und einer auf ständige Improvisation angewiesenen Praxis der Kinderstation und der Land - Kindertagesstätte aufgezeigt. Dieses Dilemma besteht darin, daß sie sich als zweites Elternhaus verstehen wollen, in Wirklichkeit aber weit von der häuslichen Atmosphäre entfernt sind. Ihrer Natur nach ergänzen, kompensieren und manchmal sogar ersetzen sie völlig die Familie. Hierin besteht ein wesentlicher Unterschied der Kinderstation und der Land - Kindertagesstätte zu dem Kindergarten, der eigentlich nur als familienergänzende Institution mit einem ganz bestimmten Bil-

dungsauftrag zu verstehen ist. Es gilt deswegen einerseits - mehr als im Kindergarten - diejenige häusliche Atmosphäre der Familie und ihre Nestwärme anzubieten, die die Kinder entbehren und ohne die ein Kind nicht normal aufwachsen kann. Andererseits haben sie, wie auch der Kindergarten, die Aufgabe, das erste Heraustreten aus der Familie fördernd zu begleiten, d. h. den Weg in die soziale Umgebung vorzubereiten und anzubahnen, in der das Kind gewissermaßen gezwungen ist zu lernen, sich sozial zu verhalten, d. h. Anforderungen zu stellen und Verzicht zu leisten, seine Rechte wahrzunehmen und Rücksicht zu üben, Erfolg anzustreben und Mißerfolg zu ertragen u. ä. m.

Diese doppelte Funktion in einem optimalen Gleichgewicht zu halten, ist nicht einfach. Es verlangt nicht nur pädagogisches Geschick, sondern auch das entsprechende wissenschaftliche Rüstzeug. Dies kann aber in einem einjährigen Ausbildungskurs für Kinderpflegerinnen nicht erlangt werden, und deswegen sind die Kinderpflegerinnen meistens den Aufgaben der Kinderstation und der Land - Kindertagesstätte nicht voll gewachsen. Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, wenn sie weithin die Kinder nur in ihre Obhut nehmen. Aus diesem Grunde vertritt TH. HARALAMBIDIS (1959, S. 22) die Meinung, die Kinder sollen nach zwei Jahren Aufenthalt in der Kinderstation oder der Land - Kindertagesstätte in den Kindergarten überwechseln.

Mit diesem Lösungsvorschlag sind wir nicht einverstanden. Zunächst bezweifeln wir, ob es angebracht ist, das Kind drei Mal bis zu seiner Einschulung aus einer vertrauten Umwelt herauszureißen. Man sollte bedenken, daß man dabei das Kind emotional überfordert. Die Hospitalismus - Forschung hat bekanntlich nachgewiesen, daß man auf Sand baut, wenn man die emotionale Basis des Kindes zerstört oder auch nur nicht intakt zu halten versucht. Im übrigen sehen diese Vorschläge an der Wirklichkeit vorbei, denn die Praxis zeigt, daß die Behörden aus wirtschaftlichen Gründen nicht dazu zu bewegen sind, zusätzliche Räumlichkeiten und Ausstattung für einen Kindergarten neben der Kinderstation oder der Land - Kindertagesstätte bereitzustellen. So bleiben die Kinder bis zu ihrer Einschulung in einer Institution, die in der Regel keine Erziehungs- sondern eigentlich nur eine Bewahranstalt ist.

Wir meinen deswegen, daß es besser wäre, wenn die Kinder bis zu ihrer Einschulung in der Kinderstation oder der Land - Kindertagesstätte verbleiben, daß aber die Voraussetzungen für eine ver-

stärkte erzieherische Arbeit geschaffen werden müssen, um somit eine Angleichung an das höhere Niveau des Kindergartens zu erreichen. Dies ist aber nur möglich, wenn vollausgebildete Kindergärtnerinnen in wesentlich verstärktem Umfang in den Kinderstationen und Land - Kindertagesstätten eingesetzt werden, die ausnahmslos die Leitung zu übernehmen hätten, während die Kinderpflegerinnen ihnen bei der Erziehungsarbeit assistieren und im übrigen die Kinder betreuen würden.

Die enormen sozialpädagogischen Aufgaben unmittelbar nach dem Krieg erforderten die Kurzausbildung einer großen Anzahl von Kinderpflegerinnen. Nun aber sollte man zu der Einsicht kommen, daß 25 Jahre nach dem Krieg ein gleicher Bedarf nicht mehr besteht. Um die notwendige Erziehungsarbeit erfolgreicher durchführen zu können, sollten deshalb in Zukunft weniger, dafür aber umso besser geschulte Kinderpflegerinnen ausgebildet werden. Wir meinen daher, daß der Ausbildungsgang der Kinderpflegerinnen ebenfalls wie der der Kindergärtnerinnen zwei Jahre zu dauern hat. Im zweiten Ausbildungsjahr wären sie dann in erster Linie auf ihre Erziehungsaufgaben vorzubereiten.

Um den Vorrang der Erziehungsaufgabe in den Kinderstationen und den Land - Kindertagesstätten auch nach außen hin zu dokumentieren, vor allem aber, um die Probleme, die damit zusammenhängen, sachgerecht behandeln zu können, sollten die Kinderstationen und die Land - Kindertagesstätten der Zuständigkeit des Ministeriums für soziale Fürsorge entzogen und dem Kultusministerium unterstellt werden. Diese Neuorientierung ist auf jeden Fall anzustreben, umsomehr als auch die Kindergärten seit jeher dem Kultusministerium unterstehen. Uns erscheint es selbstverständlich, daß so nah verwandte vorschulische Einrichtungen wie Kindergärten, Kinderstationen und Land - Kindertagesstätten einer einheitlichen Planung und Leitung unterliegen müssen.

3.3. STRUKTURDATEN UND INTERNATIONALER VERGLEICH

Gleich zu Beginn dieses Kapitels möchten wir darauf hinweisen, daß sich bislang die amtliche Statistik Griechenlands mit dem Bildungswesen, insbesondere aber mit den vorschulischen Einrichtungen, nur in völlig unzureichendem Maße befaßt hat, so daß es fast unmöglich ist, sich ein klares Bild von den wirklichen Verhältnissen zu verschaffen. Wenn man aus dieser Tatsache mit B. TROUILLET (1968, S. 208) die Schlußfolgerung zieht, daß nämlich gerade die Länder, die ein ausgebautes, gut organisiertes und kontrolliertes Vorschulwesen (Belgien, Frankreich, Niederlande) haben, gleichzeitig auch über eine aufgegliederte und differenzierte Vorschulstatistik verfügen, dann kann man schon daraus eine erste Vorstellung über den Stand des Vorschulwesens in Griechenland gewinnen. M. DU BOIS - REYMOND (1971, S. 9) meint sogar, die mangelhafte Statistik in diesem Bereich sei an sich schon ein ungemein aufschlußreiches Faktum, das Anlaß zu Zweifeln an der Ernsthaftigkeit bildungspolitischer Reformen gebe. In diesem Ausmaß können wir diese Meinung für die griechischen Verhältnisse nicht teilen, denn wir dürfen nicht außer Betracht lassen, daß die Entwicklung einer differenzierten Statistik eine gewisse Tradition und Erfahrung voraussetzt, die sich in der turbulenten Geschichte der letzten anderthalb Jahrhunderte in Griechenland nicht bilden konnten.

Durch Verwertung von Informationen aus verschiedenen Quellen und aufgrund eigener Berechnungen haben wir eine Reihe von Tabellen erstellt und versuchen damit, zunächst einmal kurz aber anschaulich die Entwicklung und den Stand des Vorschulwesens in Griechenland in den letzten Jahren aufzuzeigen, andererseits aber auch einen internationalen Vergleich anzustellen, der nicht nur eventuelle Rückstände offenlegt, sondern auch Möglichkeiten einer Entwicklung andeutet.

Tabelle 1

Vorschuldaten Griechenlands in der Vorkriegszeit.

	öffentlich			privat		
Schuljahr	Kgärten	Kinder	Kginnen	Kgärten	Kinder	Kginnen
1933/34	544	29.846	589	49	2.703	47
1934/35	562	30.941	585	60	3.228	68
1935/36	651	34.480	693	63	3.620	76
1936/37	645	35.049	693	57	2.853	64
1937/38	743	38.338	781	23	1.184	27

Quelle: E. HADJIMANOLIS, 1972, S. 155 f.

Tabelle 1 zeigt den Stand der griechischen Vorschulerziehung in den Vorkriegsjahren. Schon beim ersten Blick und insbesondere im Vergleich zu den ersten Nachkriegsjahren scheint dieser Stand sehr befriedigend zu sein. Das Vorschulwesen wie auch das Gesamtschulwesen in Griechenland hat in den Jahren 1929 bis 1936 eine seiner besten Perioden erlebt. Mit den Gesetzen 4397/1929 und 4653/1930 hat die damalige liberale Regierung eine großangelegte Reform des Bildungswesens verkündet und realisiert, die bis zum heutigen Zeitpunkt ohne Beispiel in der Geschichte der Bildungspolitik Griechenlands gewesen ist. Wie wir schon früher gesehen haben, wurde auch die Vorschulerziehung zum ersten und einzigen Mal in die Reformüberlegungen und -maßnahmen miteinbezogen. Damit wurde eine weite Verbreitung von Vorschulanstalten angestrebt und erreicht, und zwar nicht nur in den fremdsprachigen Gebieten, wie das bis dahin der Fall war, sondern in gleichem Maße in Industrie- und Arbeitervierteln der Großstädte und auch in den Agrargebieten.

Der relative Vorschulbesuch liegt in diesen Jahren schon zwischen 12 % und 16 % - die Vorschulpopulation dürfte damals kleiner als heute gewesen sein -, also bei einem Stand, den die griechische Vorschulerziehung der Nachkriegszeit erst nach einem Jahrzehnt erreichen konnte. Natürlich liegt die Kinder/Kindergärtnerin - Relation mit 43 bis 57 noch relativ sehr hoch, doch man sollte bedenken, daß die gesetzliche Höchstzahl einer Kindergartengruppe erst im Jahre 1929 von 80 auf 40 herabgesetzt worden ist..

Parallel zum öffentlichen Vorschulwesen entwickelte sich auch das private sehr sprunghaft, allerdings nur bis zum Jahre 1936, in dem die bisherige liberale Regierungsform von einer Diktatur abgelöst wurde. Ab diesem Jahr geht die Privatinitiative, wie in jeder Diktatur, erheblich zurück. Nicht nur in der Schule sondern auch im Kindergarten sehen die totalitären Staatsformen ein wirksames Mittel, die junge Generation im Sinne ihrer Staats- und Gesellschaftsziele zu beeinflussen. Deswegen nimmt es nicht wunder, daß sie immer ihren direkten Einfluß auf das gesamte Schul- und Erziehungswesen geltend machen. In den anschließenden Kriegs- und Bürgerkriegsjahren (1940 - 1950) wurde weithin alles zunichte gemacht, was bis dahin unter großen Anstrengungen und Opfern im Bereich der Vorschulerziehung geschaffen worden war. Der Beginn des Wiederaufbaus im Jahr 1949/50 fand Griechenland mit nur 39 Kindergartengruppen und 1200 Kindergartenkindern vor, was gleichbedeutend ist mit einem relativen Vorschulbesuch von nur 0,4 %.

Einen Gesamtüberblick über das quantitative Angebot des griechischen Vorschulwesens in den letzten zwei Jahrzehnten (1950 - 1970) gibt Tabelle 2. Neuere Angaben bestehen bis jetzt (Ende 1973) leider nicht, da das Statistische Amt Griechenlands durch die Auswertung der Daten der Volkszählung von 1971 überlastet ist. Aus diesem Grund sind die Statistiken über das Bildungswesen 1971 und 1972, die gewöhnlich mit einem Jahr Verspätung erscheinen, immer noch nicht fertiggestellt.

Zu den Quellen dieser Tabelle soll Folgendes angemerkt werden:
Alle Daten beruhen auf Angaben des Statistischen Amtes, diejenigen aus der Zeit vor dem Schuljahr 1955/56 waren uns jedoch nicht direkt zugänglich. Wir haben sie aus I. KITSARAS (1957) und einer Aufstellung der UNESCO aus dem Jahre 1958 entnommen, deren Angaben jedoch nicht genau miteinander übereinstimmen. Eine Erklärung für ihre Verschiedenheit konnten wir jedoch nicht finden. Beiden ist aber gemeinsam, daß sie im Vergleich zu den Zahlen der folgenden Jahre außerordentlich hoch liegen. Das ist damit zu erklären, daß die amtlichen Statisti-

ken nicht die reale Zahl der Kindergärten wiedergeben, sondern die Zahl der vom Ministerium genehmigten. Es sind also Kindergärten miteinberechnet, die zu dem Zeitpunkt noch gar nicht existierten. Bis zum Schuljahr 1954/55 sind also die Zahlen mit Vorbehalt zu betrachten. Ein hohes Maß an Zuverlässigkeit haben dagegen die Daten nach 1955/56. Seit diesem Jahr liegen uns die authentischen Zahlen des statistischen Amtes vor, die wir bis auf das Schuljahr 1969/70 in der Weise bereinigten, daß nur die bestehenden Kindergärten mit den Kindergartenkindern und ihren Erzieherinnen Berücksichtigung gefunden haben.

Den relativen Vorschulbesuch haben wir selbst errechnet. Wir sind dabei von einer gleichbleibenden absoluten Zahl der Vorschulpopulation von 300.000 Kindern pro Jahrgang ausgegangen. Diese Schätzung halten wir aus folgenden Gründen für einigermaßen zutreffend:

a) Die Gesamtpopulation Griechenlands hat sich in den letzten 15 Jahren nicht wesentlich geändert. Das ergibt sich aus der Statistik der Bevölkerungsentwicklung.

b) Zwei griechische Untersuchungen gehen für Jahrgänge, die 14 Jahre auseinanderliegen, von der gleichen Vorschulpopulation von 300.000 Kindern aus, nämlich TH. PARASKEVOPOULOS für 1958 und B. PAPAVASILEIOU für 1972.

c) Ungefähr die gleiche Zahl ergibt sich auch aus der Addition zweier Einschulungsjahrgänge, wobei diese statistisch feststehen und in den letzten Jahren gleichbleibend jeweils rund 150.000 Kinder gewesen sind.

So haben wir uns berechtigt gesehen, bei der Ermittlung des relativen Vorschulbesuchs eine Vorschulpopulation von konstant 300.000 Kindern zugrunde zu legen.

Tabelle 2

Kindergärten, Personal, Kinder, Kinder / Lehrerin - Relation und relativer Vorschulbesuch in Griechenland (1950 - 1970)

1 Schuljahr	2 Kinder-gärten	3 Kinder	4 Kindergärt-nerinnen	5 Kinder je Kgärtnerin	6 relativer VS-Besuch %
1949/50	37	1.200	39	31	0,4
1950/51	843	30.250	-	41	10
1951/52	874	31.318	738	42,5	10
1952/53	874	31.318	762	41	10
1953/54	1111	29.919	1373	22	10
1954/55	1069	22.658	1146	20	7,5
1955/56	732	27.373	812	29	9
1956/57	869	28.678	872	29	9,5
1957/58	912	29.910	921	28	10
1958/59	1094	35.807	1125	28,5	12
1959/60	1113	38.845	1188	29	13
1960/61	1089	40.247	1223	29,5	13,5
1961/62	1160	43.910	1144	29,5	14,6
1962/63	1215	45.096	1352	31,4	15
1963/64	1314	50.266	1503	31,7	16,7
1964/65	1365	51.238	1555	31,6	17
1965/66	1370	52.253	1568	32,6	17
1966/67	1604	59.235	1807	32,3	19,7
1967/68	1753	64.015	1988	31,9	21,3
1968/69	1838	66.261	2049	31,9	22
1969/70	2319	82.884	2629	31,5	27,6

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Angaben von I. KITSARAS, 1957, UNESCO, 1958, GRIECH. STATIST. AMT, 1955 ff.

Tabelle 3

Relativer Vorschulbesuch in verschiedenen Ländern.

Land	Alter der Kinder	Relativer VS-Besuch (%)	Jahr der Erfassung
Griechenland	3;5-5;5	27,6	1969/70
Belgien	3;0-4;0	84,2	1963/64
	4;0-5;0	93,5	"
	5;0-6;0	99,4	"
	3;0-6;0	91,3	"
BRD	3;6-6;0	33,6	1967
England	2;0-3;0	0,4	1965
	3;0-4;0	4,1	"
	4;0-5;0	30,0	"
	5;0-7;0	100,0	"
Frankreich	2;9-4;0	43,0	1964/65
	4;0-5;0	73,0	"
	5;0-6;0	77,0	"
Italien	3;0-4;0	30,0	1962/63
	4;0-5;0	35,0	"
	5;0-6;0	35,0	"
	3;0-6;0	50,0	1967
Japan	3;0-6;0	53,0	1970
Niederlande	3;0-4;0	74,0	1964
	4;0-5;0	91,0	"
Österreich	3;0-6;0	30,0	1966
Schweden	3;0-7;0	15,0	1964
Schweiz	4;0-7;0	40,0	1963
Ungarn	3;0-6;0	57,7	1970
USA	3;0-4;0	6,1	1966
	4;0-5;0	18,9	"
	5;0-6;0	62,2	"

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Angaben von B. TROUILLET, 1968, H. v. RECUM, 1971, W. BERNING, 1971.

Wie aus Tabelle 2 zu ersehen ist, befindet sich das griechische Vorschulwesen im Stadium einer schnellen Entwicklung. Die Zahl der Kindergärten und der Kindergartenkinder hat sich in den zehn Jahren 1960 - 1970 verdoppelt, so daß jetzt mehr als ein Viertel der Vorschulkinder einen Kindergarten besucht, während noch vor zehn Jahren nur jedes achte Kind in einem Kindergarten war. Diese Entwicklung kann eigentlich als zufriedenstellend bezeichnet werden. Die Bemühungen der Reformbewegung von 1964, den Bedarf an vorschulischen Einrichtungen in genügendem Maß zu decken, scheinen damit schon ihre ersten Früchte getragen zu haben. Im Vergleich zu anderen Ländern kann jedoch der heutige Zustand trotzdem noch nicht als befriedigend gelten. Aus der Tabelle 3 z. B. ist ersichtlich, daß der relative Vorschulbesuch im Verhältnis zu anderen Ländern niedrig ist. Griechenland hat unter 13 Ländern, deren Daten uns zugänglich waren, mit 27,6 % den zweitniedrigsten Vorschulbesuch nach Schweden (15,0 %).

Überdies ist Griechenland von allen diesen Ländern das einzige Land, in dem der Vorschulbesuch nur zwei Jahrgänge umfaßt. Das bedeutet also, daß von allen 4 - 6jährigen griechischen Kindern 72,4 % überhaupt keine außerfamiliäre Erziehung erhalten. Wie die Forschung und die Erfahrung zeigen, sind das meistens Kinder, die die Vorschulerziehung am dringendsten brauchen, z. B. Kinder in ländlichen Gebieten, in denen das Kindergartennetz im Durchschnitt sehr viel dünner als in den Städten ist. Auf der Insel Samos z. B. ist kein einziger Kindergarten eingerichtet (relativer Vorschulbesuch 0 %), obwohl es dort ungefähr 1500 vorschulpflichtige Kinder geben dürfte.

Hinzu kommt, daß die relativ hohe Frequenz des Kindergartenbesuchs der letzten Jahre zum Teil durch eine Heraufsetzung der Gruppenstärke erkauft worden ist. Die schnellere Zunahme der Zahl der Kinder, die einen Kindergarten besuchen bzw. besuchen wollen, im Vergleich zu derjenigen der Kindergärten hat bewirkt, daß das durchschnittliche Verhältnis Kinder : Kindergärtnerin von rund 20 in der Mitte der 50er Jahre innerhalb von zehn Jah-

ren auf rund 32 gestiegen ist (s. Tabelle 2, Spalte 5). Unter anderem liegt das daran, daß die gesetzliche Untergrenze der Gruppenstärke von 15 Kindern strikt eingehalten wird, die Obergrenze von 30 Kindern aber nicht. Während es überhaupt keinen Kindergarten unter 15 Kindern gibt, ist z. B. die durchschnittliche (!) Gruppenstärke des Bezirks Phokis (Schuljahr 1969/70) 58,2 Kinder.

Tabelle 4

Kinder / Kindergärtnerin - Relation in verschiedenen Ländern.

Land	Jahr	Relation	Gesetzliche Höchstzahl
Griechenland	1969/70	31,5	30 seit 1967
Belgien	1963/64	32,2	30 " 1965
BRD	1970	25	- -
England	1964	25,6	20 -
Frankreich	1964/65	46,2	50 -
Italien	1963/64	36	40 -
Niederlande	1963	34	40 -
Österreich	1963	32	40 -
Schweden	1962/63	20	20 -
USA	1965	27,2	- -

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Angaben von B. TROUILLET, 1968, u. a.

Im internationalen Vergleich (s. Tabelle 4) schneidet Griechenland hinsichtlich der Kinder / Kindergärtnerin - Relation trotzdem nicht schlecht ab, denn mit 31,5 liegt es unter den in Tabelle 4 angeführten 11 Ländern an sechster Stelle. Es ist erstaunlich, daß andere Länder mit einem wesentlich besser ausgebauten Vorschulwesen in dieser Hinsicht auffallend schlechter gestellt sind. Frankreich z. B. hat die höchste Relation (46,2) unter den hier aufgeführten Ländern. Allerdings sollte man in Betracht ziehen, daß in Frankreich die Abwesenheitsquote der Kinder unter 4 Jahren bis zu 50 % und diejenige der 4- bis 5jährigen fast ein Drittel ausmacht, so daß die wirkliche Relation wesentlich günstiger ist, als sie sich in den Zahlenangaben darstellt (B. TROUILLET, 1968, S. 93). Eine so hohe Abwesenheitsquote ist in Griechenland nicht zu verzeichnen. Die zwei Jahrgänge der vorschulpflichtigen Kinder besuchen jeden Tag den Kindergarten, und die Abwesenheitsquote dürfte hier nicht wesentlich höher liegen als die in den ersten Klassen der Volksschule. In einigen dieser Länder wiederum (so z. B. in Italien) werden in der hier angegebenen Verhältniszahl die Hilfskräfte nicht miteinbezogen.

Ein konkretes Planziel für die nächste Zukunft in diesem Bereich fehlt in Griechenland, während in anderen Ländern (z. B. Belgien, BRD, Frankreich, Italien u. a.) im Rahmen einer quantitativen und qualitativen Verbesserung der Vorschulerziehung auch eine Verringerung dieser Relation angestrebt wird.

Die Tabellen 5 und 6 sollen den Stand des privaten Vorschulwesens in Griechenland und sein Verhältnis zum öffentlichen veranschaulichen. Die private Initiative spielt im griechischen Bildungswesen allgemein eine sehr wichtige Rolle. Das Privatschulwesen nimmt sich nicht nur derjenigen Bildungsbedürfnisse an, die von den öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht befriedigt werden, sondern es zeichnet sich auch infolge seiner relativen Unabhängigkeit vom Staats-

Tabelle 5

Vorschulkinder in öffentlichen und privaten Kindergärten.

Schuljahr	VS-Kinder in öffentlichen	VS-Kinder in privaten	Relation Sp.1/Sp.2 in %
	1	2	3
1956/57	26.018	2.660	10,2
1957/58	26.105	3.805	14,6
1958/59	31.119	4.688	15
1959/60	33.579	5.266	15,7
1960/61	33.916	6.331	18,6
1961/62	35.989	7.921	22
1962/63	35.913	9.183	26
1963/64	40.870	9.396	23
1964/65	42.974	8.264	19,2
1965/66	43.895	8.358	19
1966/67	50.372	8.863	17,6
1967/68	54.588	9.427	17,2
1968/69	56.347	9.914	17,6
1969/70	71.342	11.542	16,1

Quelle: Eigene Berechnungen nach Angaben des GRIECH. STATIST. AMTES, 1955 ff.

apparat durch seine Experimentierfreudigkeit aus, was es zum wichtigsten Innovationsfaktor des griechischen Bildungswesens werden läßt. So möchten wir an dieser Stelle besonders darauf hinweisen, daß es zunächst private Einrichtungen

waren, die die Ideen von M. MONTESSORI und O. DECROLY im Kindergarten und in der Grundschule schon jahrelang zu verwirklichen versucht hatten, ehe sie in die Praxis der öffentlichen Schulen Eingang fanden.

Tabelle 5 zeigt die steile Entwicklung des privaten Vorschulwesens am Anfang der 60er Jahre. Stellen wir einen Vergleich an zwischen den Besucherzahlen von öffentlichen und privaten Kindergärten, dann kommen auf 100 Kinder eines öffentlichen Kindergartens im Schuljahr 1959/60 15,7 Kinder, die einen privaten Kindergarten besuchten. Diese Zahl erhöhte sich in den zwei darauffolgenden Schuljahren auf 18,6 bzw. 22 Kinder und stieg dann im Schuljahr 1962/63 auf 26 Kinder an. Die sich seit diesem Jahr abzeichnende Verschlechterung dieser Relation zuungunsten der privaten Kindergärten erklären wir damit, daß sich die Bildungsreform von 1964 der Vorschulerziehung in besonderem Maß angenommen hat. Infolgedessen ging anschließend die Zahl der öffentlichen Kindergärten und der Kinder, die sie besuchten, sprunghaft in die Höhe.

Die überwiegende Mehrheit der privaten Kindergärten in Griechenland ist an Bildungseinrichtungen angeschlossen, die von Einzelpersonen unterhalten werden und die alle Bildungsstufen von der Vorschul- bis zur Sekundarschulstufe umfassen. Die orthodoxe Kirche unterhält keinen Kindergarten. Im Gegensatz zu fast allen europäischen Ländern subventioniert der griechische Staat keinen privaten Kindergarten. Alle Ausgaben müssen durch die Eltern aufgebracht werden. In den öffentlichen Kindergärten werden keine Schulgelder erhoben - von evtl. Verpflegungskosten abgesehen, die auch ganz selten sind, denn nur ein kleiner Teil von Kindergärten bietet ein Frühstück oder ein Mahl an. Für die privaten Kindergärten aber sind Schulgelder eine Notwendigkeit. Der Träger des Kindergartens ist berechtigt, nach eigenem Ermessen ihre Höhe festzusetzen. Es gibt deswegen keine einheitlichen Monatsbeiträge. Im Durchschnitt liegen sie bei 300 Drachmen (ungefähr 27 DM.), während die Obergrenze 500 Drachmen (45 DM.) erreichen kann.

Tabelle 6

Öffentliche und private Kindergärten (in Klammern Kindergärtnerinnen) nach geographischen Gebieten im Schuljahr 1969/70.

Geogr. Gebiet	Gesamt	Öffentlich	Privat
Griechenland insgesamt	2.319 (2.628)	2.031 (2.259)	288 (369)
Bezirk der Hauptstadt	319 (401)	103 (128)	216 (273)
Übr. Zentralgriechenland	166 (183)	157 (173)	9 (10)
Bezirk V. Saloniki	128 (172)	107 (137)	21 (35)
Übr. Mazedonien	820 (931)	814 (922)	6 (9)
Peloponnes	131 (134)	119 (122)	12 (12)
Ionien-Inseln	23 (24)	20 (21)	3 (3)
Epirus	219 (239)	217 (236)	2 (3)
Thessalien	233 (242)	223 (230)	10 (12)
Thrazien	115 (123)	115 (123)	- (-)
Ägäis-Inseln	53 (58)	51 (55)	2 (3)
Kreta	112 (121)	105 (112)	7 (9)

Quelle: GRIECH. STATIST. AMT, 1971, S. 15 ff.

Es ist deswegen nicht verwunderlich (s. Tabelle 6), daß 216 von insgesamt 288, also 75 % der privaten Kindergärten Griechenlands, sich in Athen befinden. Dabei sollte man anmerken, daß gerade Athen mit seinen 103 öffentlichen Kindergärten von der staatlichen Seite her nicht besonders vernachlässigt worden ist. In Thrazien dagegen, einem der ärmsten geographischen Gebiete, gibt es keinen einzigen privaten Kindergarten. Auch in Epirus sind nur 1 % der vorhandenen Kindergärten und in Mazedonien 4 % in privater Hand. Selbst in Saloniki, der zweitgrößten Stadt des Landes, gibt es nur 21 private Kindergärten. Eine gewisse Polarisierung ist also festzustellen: während sich die größte Zahl der privaten Kindergärten im Bezirk der Hauptstadt befindet, häufen sich die öffentlichen in den drei an der Nordgrenze liegenden Gebieten Epirus, Mazedonien und Thrazien und erreichen einen über 55 %igen Anteil an der Gesamtzahl der öffentlichen Kindergärten Griechenlands.

Aufgegliederte Angaben über die Ausgaben im Sektor des Erziehungswesens fehlen ganz und gar in den statistischen Unterlagen. Aus dem "Statistischen Jahrbuch der öffentlichen Ausgaben" kann man nur die Ausgaben für jedes Ministerium entnehmen. Differenzierungen nach Bereichen gibt es nicht. Von offizieller Seite wird oft betont, daß ein optimales Bildungspotential den wesentlichsten Anteil an der Entwicklung des Landes habe und daß die Bildungsausgaben die besten - wenn auch langfristige - Investitionen eines Landes seien. Es steht außer Zweifel, daß diese Ansicht ihre volle Berechtigung hat. Länder, die sich an diesem Grundsatz orientieren, erhöhen die Ausgaben für das Bildungswesen und heben damit den Lebensstandard und das kulturelle Niveau ihrer Bürger. Demnach dürfte auch die Meinung berechtigt sein, daß ein entwickeltes Land einen vergleichsweise hohen Prozentsatz seines Staatshaushalts dem Bildungswesen zuweist, während man an gleichbleibend niedrigen Ausgaben für die Bildung den niedrigen Entwicklungsstand eines Landes ablesen kann (vgl. E. HADJIMANOLIS, 1972).

Griechenland ist ein "Entwicklungsland". Seine Assoziierung mit dem "Europäischen Markt" (1961) bezweckt nicht nur Ansprüche auf finanzielle Vorteile durchzusetzen, sondern ist auch von dem Willen des griechischen Volkes getragen, die anderen Europäer in jedem Lebensbereich einzuholen und mit ihnen Schritt zu halten. Führende Kräfte des Landes haben erkannt, daß dies nicht ohne Anhebung des Bildungsniveaus zu schaffen ist und forderten deshalb, den Etat für das Bildungswesen zu erhöhen. Diese Forderung machten sich auch die Studenten am Anfang der 60er Jahre zu eigen und führten den Kampf um "Mitgift für die Bildung", in dem zum ersten Mal die Parole ausgegeben wurde, man solle mindestens 15 % der Staatsausgaben für die Bildung bereitstellen. Mit der Reform des Bildungswesens von 1964 wurden die ersten Schritte unternommen, um diesen Wunschtraum Wirklichkeit werden zu lassen. Zum ersten Mal in der Geschichte Griechenlands überschritten im Jahr 1965 Ausgaben für das Bildungswesen die Grenze von 10 % (10,6 %) und erreichten damit einen Rekordanteil von 2,8 % des Nationaleinkommens (1961 1,7 %, 1962 1,9 %, 1963 2,1 %, 1964 2,3 %, UNESCO, 1971, S. 532). Diese steigende Tendenz schlug darauf in eine rückläufige Bewegung um. Offenbar sind andere Prioritäten gesetzt worden, wie man mindestens teilweise aus den Zahlen der Tabellen 7 und 8 schließen kann.

Tabelle 7

Die Staatsausgaben Griechenlands sowie die Ausgaben des Erziehungs- und Verteidigungsministeriums und des Amtes beim Ministerpräsidenten in den Jahren 1965 bis 1970.

	1	2		3		4	
Jahr	Staatl. Ausgaben (Mio. Drachmen)	Erziehungsministerium absolut	% v. Sp. 1	Verteidigungsministerium absolut	% v. Sp. 1	Amt b. Ministerpräsid. absolut	% v. Sp. 1
1965	33.923,0	3.434,1	10,1	4.522,4	13,3	318,1	0,9
1966	39.039,1	3.907,1	10	5.249,8	13,4	342,1	0,8
1967	45.630,1	4.351,2	9,5	7.190,4	15,8	422,5	0,9
1968	52.111,5	4.759,8	9,1	7.983,0	15,3	706,4	1,4
1969	65.544,0	4.802,3	7,3	9.528,8	14,5	928,5	1,4
1970	65.126,0	5.397,6	8,2	10.360,3	15,9	1019,8	1,6

Quelle: Eigene Berechnungen aufgrund von Angaben des GRIECH. STATIST. AMTES, 1972.

Tabelle 8

Zuwachsrate der Ausgaben 1970 im Vergleich zu den Ausgaben von 1965 und 1967.

Ressort	% Zuwachsrate 1970 im Vergleich zu 1965	% Zuwachsrate 1970 im Vgl. zu 1967
Gesamt d. staatl. Ausgaben	91,9	42,7
Ausgaben d. Erziehg. Minist.	51,0	24,7
Ausgaben d. Verteid. Minist.	129,0	44,0
Ausgaben d. Amtes b. M.präs.	223,7	141,3

Quelle: M. MILIARAKIS, 1972, S. 1.

Bei der Betrachtung der Tabellen 7 und 8 ergibt sich folgendes Bild: Die Ausgaben für das Bildungswesen sind im Jahr 1970 im Vergleich zu jenen für 1967 und 1965 um 19,3 % bzw. 36,4 % gestiegen. Dieser auffallende Zuwachs wird oft als Beweis für das öffentliche Interesse an der Förderung der Bildung dargestellt. Man verschweigt aber dabei, daß im gleichen Zeitraum die Gesamtausgaben des Staates um 42,7 % bzw. 91,9 % gestiegen sind. Somit ist in Wirklichkeit der Anteil des Aufwandes für die Bildung, gemessen an den Gesamtausgaben, nicht unerheblich zurückgegangen. Hätte man das prozentuale Niveau von 1965 auch nur annähernd im Jahre 1970 halten wollen, dann wäre es erforderlich gewesen, für die Bildung ein Drittel mehr auszugeben. In diesem Zusammenhang muß nochmals auf Tabelle 8 hingewiesen werden. Aus ihr ergibt sich daß man offensichtlich bei der Verteilung der Staatsausgaben anderen Ressorts die Priorität zuerkannte.

Daneben ist in Griechenland wie in fast allen anderen Ländern auch die Beobachtung zu machen, daß nämlich die Ausgaben des Staates pro Kind für die Vor- und Grundschule nur halb so hoch sind wie diejenigen für die weiterführenden Schulen. Dieser Verteilungsschlüssel führt zu einer sozialen Ungerechtigkeit, weil die Kinder mit der kurzen Pflichtschulzeit zusätzlich benachteiligt werden dadurch, daß sie ihre gesamte Schulzeit unter Mangelbedingungen absolvieren müssen. Auf diese Weise wird dem einzelnen Kind in

einer Phase besonderer Bildbarkeit eigentlich ein individuelles Unrecht angetan. Hier scheint also auf internationaler Ebene ein radikales Umdenken erforderlich zu sein.

Aus den vorgelegten Tabellen und Zahlen ergibt sich für die Entwicklung des Vorschulwesens in Griechenland während der letzten Jahre auch im internationalen Vergleich kein ausgesprochen ungünstiges Bild. Dennoch beweist die Zahlenentwicklung gerade in den letzten Jahren, daß allgemeine Planung und konkrete Zielsetzung, so wie sie in anderen Ländern betrieben werden (in der Bundesrepublik Deutschland z. B. vor allem der Strukturplan und der Bildungsgesamtplan), zu wünschen übrig lassen, wenn sie nicht überhaupt fehlen. Aus diesem Grunde ist auch nicht sicher gestellt, daß sich die relativ günstigen und positiven Entwicklungstendenzen der jüngeren Vergangenheit in der Zukunft fortsetzen.

3.4. STRUKTUR UND ORGANISATION DER GRIECHISCHEN VORSCHULERZIEHUNG

Die Struktur und Organisation der griechischen Vorschulerziehung wird hauptsächlich durch folgende drei Gesetze geregelt: N. D. 4397/1929, B. D. 494/1962 und A. N. 129/1967. Die institutionalisierte Vorschulerziehung ist in Griechenland von Anfang an in der Gesamtstruktur des Bildungswesens eingegliedert. Im A. N. 129/1967, Art. 2, Abs. 1 heißt es: "Das allgemeine Erziehungswesen schließt die Elementar-, die Mittlere gymnasiale und die Berufsbildung ein" und im Abs. 2: "Die Elementarbildung umfaßt: a) den Kindergarten, in dem die vorschulische Erziehung vermittelt wird und b) die Grundschule" (die obligatorische Volksschule). Im Gegensatz zu anderen Ländern also ist die Vorschulerziehung in Griechenland ein integrierender Bestandteil des gesamten Bildungswesens, eine Tatsache, die es mit sich bringt, daß es bei uns eigentliche Kompetenzstreitigkeiten mit all seinen Auswirkungen auf die Arbeit im Kindergarten so gut wie überhaupt nicht gibt.

Diese Eingliederung der Vorschulerziehung in das Bildungswesen bringt aber die Frage mit sich, ob sie ihren fakultativen Charakter weiterhin behalten soll oder nicht. Es geht hier weniger um das "Elternrecht" einerseits oder den staatlichen Zwang andererseits, sondern vielmehr um pädagogisch berechtigte Argumente. Beim Ausbau des Kindergartenwesens geht der Staat im Prinzip entsprechend der Grundschule von dem Gedanken der Chancengleichheit aus, d. h., er will alle Kinder so lange gemeinsam erziehen, bis die Differenzierung in verschiedene Bildungsziele bzw. Bildungsstufen und Bildungsinstitutionen den verschiedenen Fähigkeiten und Interessen der Kinder entsprechend notwendig wird. Darüber hinaus bedeutet das, daß der Staat den Wert der Vorschulerziehung nicht nur anerkennt, sondern sogar als notwendig ansieht und sie deswegen allen Kindern in gleicher Weise zukommen lassen will.

Dessen ungeachtet bleibt das Recht der Eltern unbestritten, ihre Kinder nach ihrer eigenen Überzeugung zu erziehen. Nur soll das nicht in Unwissenheit und Unaufgeklärtheit geschehen, geschweige denn in der pädagogisch illegitimen Absicht des Verfügens über ihre Kinder. Da zudem angesichts der Mißstände, wie sie derzeit in vielen Kindergärten vorhanden sind, für eine Anzahl von Kindern wesentlich bessere Erziehungsmöglichkeiten in der Familie bestehen, so bedeutet eine bloße Verlängerung

der staatlichen Schulpflicht in die frühen Kindheitsjahre hinein noch nicht deren bessere und effektivere Nutzung für das einzelne Kind. Aus diesen Gründen ist in Griechenland, wie in den meisten anderen Ländern auch, der Besuch des Kindergartens freiwillig. Das Gesetz (A. N. 129/1967, Art. 3, Abs. 2) sieht lediglich vor, daß aus verschiedenen Gründen (Notwendigkeit einer intensiven sprachlichen Vorbereitung auf die Schule, Stärkung des nationalen Bewußtseins etc.) "der Besuch des Kindergartens in einigen Gebieten des Landes obligatorisch werden kann".

In den griechischen Kindergärten werden mit dem Schulbeginn Kinder aufgenommen, die jeweils am 1. Oktober 3;6 Jahre alt sind, also zum Schuljahresbeginn Anfang September das Alter von 3;5 erreicht haben. Die Kindertagesstätten dagegen nehmen schon Kinder mit dem vollendeten 2. Lebensjahr auf. Der Besuch des Kindergartens und der anderen Vorschulinstitutionen dauert in der Regel zwei Jahre, auf jeden Fall aber bis zum Schuleintritt des Kindes.

Die Zahl der Kinder einer Vorschulgruppe soll eigentlich 30 nicht überschreiten (Art. 11, Abs. 1). Wie wir bereits in einem anderen Kapitel berichtet haben (Strukturdaten und internationaler Vergleich liegt schon die durchschnittliche Zahl bei 31,6. Diese Zahl entspricht nicht den Wunschvorstellungen moderner pädagogischer Erkenntnisse. Schon 1961 empfahl die Internationale Organisation für Vorschulerziehung (OMEP), die Zahl der Kinder jeder Gruppe solle 25 nicht übersteigen, wobei eine Gruppe von einer vollqualifizierten Kindergärtnerin und einer Hilfskraft betreut werden müsse. Die Herabsetzung der Gruppenstärke auf 20 - 25 Kinder gilt deswegen allgemein als erstrebenswertes Ziel zur Verbesserung der Vorschulerziehung. Wenn wir in diesem Zusammenhang einen Blick auf deutsche Bestrebungen werfen dürfen, dann stellen wir fest, daß der Deutsche Bildungsrat in seinem STRUKTURPLAN (1970, S. 120) die Empfehlung ausspricht, daß die Gruppenstärke "erfahrungsgemäß" bei 20 Kindern liegen solle. Auch die Bund - Länder - Kommission Deutschlands strebt für das Jahr 1985 eine Gruppenfrequenz von 20 - 23 Kindern an (BILDUNGSGESAMTPLAN, 1971, S. II A/4).

An dieser Stelle muß jedoch auch betont werden, daß vom pädagogischen Standpunkt aus die Gruppen nicht zu klein werden dürfen, da eine sehr kleine Gruppe nicht unbedingt von Vorteil sein muß. Gegen zu kleine Gruppen spricht z. B., daß die Kinder in solchen Gruppen möglicherweise einer zu starken Lenkung durch die Gruppenleiterin ausgesetzt sind.

Doch was die Vorschulerziehung in Griechenland anbetrifft, besteht das Problem z. Z. darin, wie man die durch das Gesetz fixierte Obergrenze bei den räumlich und personell unzulänglichen Verhältnissen auch tatsächlich einhalten soll. Denn es ist im griechischen Kindergarten sehr oft der Fall (s. Kapitel 3.3.), daß die Gruppenstärke das zweifache der gesetzlichen Obergrenze überschreitet.

Aus sozialpsychologischer Sicht betrachtet, ist aber nicht nur der zahlenmäßige Bestand der Gruppe, sondern ebenso ihre Zusammensetzung von maßgeblicher Bedeutung für die Arbeitsmöglichkeiten sowohl der einzelnen Gruppenmitglieder als auch der Gruppe in ihrer Gesamtheit. Die Hauptfrage lautet hier: altersgleiche oder altersverschiedene Gruppen? In der Literatur über die Vorschulerziehung im Kindergarten ist die Frage nach der optimalen altersmäßigen Zusammensetzung von Kindergruppen unter verschiedenen Aspekten (entwicklungspsychologischen, pädagogischen, rein arbeitsorganisatorischen u. ä. m.) oft diskutiert worden, ohne daß sich bisher eine einheitliche Meinung zu diesem Problem heraus bilden konnte. Es bietet sich zunächst die Alternative: Möglichst heterogene Gruppierung aller Kinder, um soziale Integration zu verwirklichen und didaktische Anregungssituationen zu ermöglichen, oder möglichst homogene Gruppierung nach Lernrückständen bzw. Lernvorsprüngen mit dem Ziel, spezifische Förderungsprogramme mit hoher Effektivität einzuleiten. Auch hier möchten wir auf den Deutschen Bildungsrat verweisen, der für diese Frage eine Kompromißlösung bereit hat. Er schlägt vor, daß "der überwiegende Teil der Vorschulerziehung in sozial wie leistungsmäßig heterogenen Gruppen erfolgen müßte; besondere Leistungsförderungen und Kompensation in spezifischen Fördergruppen müßten hinzutreten" (STRUKTURPLAN, 1970, S. 72).

Dieses Problem stellt sich in Griechenland in einem wesentlich geringeren Ausmaß, da über 90 % der öffentlichen und die meisten der privaten Kindergärten nur eine Gruppe unter der Leitung einer einzigen Kindergärtnerin umfassen. Was die Kindergärten mit mehr als einer Gruppe betrifft, so sieht T. K. - VALINAKI (1963, S. 172 f.) die Gepflogenheit, die Kinder in Altersgruppen einzuteilen, nur in der Tatsache begründet, daß der Kindergarten Kinder verschiedenen Alters aufnimmt und betreut. Sie betont jedoch, daß für die Zusammensetzung der Gruppen nicht ausschließ-

lich das Geburtsdatum maßgeblich sein solle; vielmehr müsse auch der Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigt werden. Die Gruppeneinteilung solle deswegen überall dort, wo sie vorgenommen werden muß, sehr flexibel gehandhabt werden.

Im Grunde entspricht diese Forderung dem Leitbild, nach dem sich der griechische Kindergarten seit eher richtet, nämlich dem Leitbild eines familiären Lebens, das die Kinder aller Altersstufen in eine Lebensgemeinschaft zusammenfaßt, das die "Großen" dazu erzieht, den "Kleinen" zu helfen, sie zu versorgen, zu beschützen und zu führen, kurzum die "Großen" sollen lernen, Verantwortung zu übernehmen. Das kommt beiden zugute. Eine Gruppentrennung soll deswegen nur für die "schulischen" Aufgaben, für die "Unterrichtsstunde" vorgenommen werden (L. P. - PETALA, 1963, S. 99). Natürlich bleibt es der Direktorin und dem Personal überlassen, ob und wie die Gruppenteilung vorgenommen wird. Feste Kriterien dafür gibt es nicht, man berücksichtigt jedoch dabei allgemein das Alter, den Zeitpunkt der Aufnahme in den Kindergarten sowie den Entwicklungsstand des Kindes. Von Differenzierung nach Leistungsgruppen in Lesen, Schreiben, Rechnen u. a. jedoch, wie sie in der Literatur vertreten wird (T. K. - VALINAKI, a. a. O., S. 173; L. P. PETALA, a. a. O.), ist uns bis heute kein erster Versuch bekannt.

Die Aufsicht über die griechischen öffentlichen und privaten Einrichtungen üben die Kreisinspektoren für elementare Erziehung aus (Grundschulinspektoren). Dagegen wehren sich die Kindergärtnerinnen mit dem berechtigten Argument, daß diese Beamten meistens mit den Problemen und der Arbeit der Vorschulerziehung nicht genügend vertraut seien. In der Tat gilt ihr Interesse hauptsächlich der Grundschule, aus der sie auch als ehemalige Grundschullehrer kommen. Da sie sich in der Arbeit des Kindergartens nicht auskennen, urteilen sie meistens nach schuldidaktischen Kriterien und stellen auch entsprechende Anforderungen an die Kindergärtnerinnen. Charakteristisch ist z. B., daß die Kindergärtnerinnen aufgefordert werden, Kreistagungen der Grundschullehrer zu besuchen, in denen besondere Fragen des Grundschulunterrichts erörtert werden, während Tagungen über spezielle Probleme der Vorschulerziehung eine Seltenheit sind, da sich keine Stelle dafür kompetent fühlt.

Immer wieder wurde deswegen von seiten der Kindergärtnerinnen die Forderung ernoben,daß das Aufsichtspersonal aus ihren eigenen Reihen hervorgehen solle. Aus offiziellem Munde wurde diese

Forderung zum ersten Mal von der GRIECH. BILDUNGSKOMMISSION (1958, S. 89) ausgesprochen. Nachdem sie ihrer Überzeugung Ausdruck verliehen hatte, daß nämlich durch den Einsatz von Vorschulinspektorinnen das Vorschulwesen eine wesentliche Verbesserung erfahren würde, begründete sie ihren Vorschlag unter anderem damit, daß "einige Grundschulinspektoren nicht das gebührende Interesse für den Kindergarten zeigen, sondern ihre einzige Sorge allein der Volksschule gilt" (a. a. O.).

Auf diese Empfehlung der Bildungskommission ist die Verabschiedung des Gesetzes N. D. 3997/1959 zurückzuführen, das die Einstellung von zwei Vorschulinspektorinnen einführte. Das Gesetz B. D. 293/1963 bestimmte nunmehr die Einzelheiten über die Voraussetzungen zur Einstellung als Vorschulinspektorin, deren Aufgaben us.w. Seitdem sind leider keine weiteren Schritte in dieser Richtung gemacht worden. Und die Hoffnungen der Kindergärtnerinnen und der Vorschulpädagogen wurden zunichte, da die zehnjährige Erfahrung gezeigt hat, daß die zwei Vorschulinspektorinnen in der Verwaltungsarbeit ersticken und ihre eigentlichen Aufgaben nicht wahrnehmen können.

In diesem Zusammenhang muß M. S. - SAKELLARIADI (1972, S. 374 ff.) erwähnt werden. Sie stellt uns die Organisation des Vorschulwesens in Frankreich als nachahmenswertes Vorbild vor Augen. In diesem Land gibt es in jedem Landkreis eine Vorschulinspektorin sowie Generalinspektorinnen in jedem größeren Departement. Sie koordinieren die Arbeit in den Kindergärten und geben die allgemeine Richtung in Theorie und Praxis an, indem sie den Kindergärtnerinnen die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen über Vorschulerziehung übermitteln und für ihre Umsetzung in die Praxis sorgen. Zu diesem Zweck organisieren sie Fortbildungskurse und Tagungen, in denen die Probleme der Vorschulerziehung behandelt werden. Auf diese Weise stellen sie eine Vermittlungsinstanz zwischen dem Ministerium und der Praxis dar. Indem M. S. - SAKELLARIADI wiederum die griechischen Verhältnisse aufgreift, stellt sie u. a. auch die Frage, in der auch die ganze Verbitterung der Kindergärtnerinnen mitschwingt, ob wohl der griechische Gesetzgeber immer noch auf dem Glauben beharre, daß die Frauen von Natur aus dumm seien (a. a. O., S. 375).

In einem anderen Zusammenhang haben wir über die schulhygienische Aufsicht im Kindergarten gesprochen, und wir haben dabei

betont, daß eine gute ärztliche und zahnärztliche sowie psychologische Untersuchung des Kindes bei seiner Aufnahme und eine entsprechende Betreuung während der Kindergartenzeit zu einer frühen Diagnose von somatischen und psychischen Defekten und damit zugleich zu einer rechtzeitigen und effektiven Prophylaxe und Therapie führen könne. Um in solchen Fällen wirksame Abhilfe leisten zu können, müßten allerdings besondere sozialpädagogische Einrichtungen vorhanden sein, die speziell auf die Gruppen der Kinder eingehen, die infolge ihrer besonderen körperlichen oder geistigen Mängel bzw. Abweichungen von der Norm in einem normalen Kindergarten nicht gefördert werden können.

Man muß aber leider feststellen, daß bis jetzt in dieser Richtung sehr wenig unternommen worden ist. Wie wir im Kapitel über die sozialpädagogischen Einrichtungen in Griechenland (3.2.) gesehen haben, läßt man bis heute diesen Kindern auf dem Wege gezielter Gruppenerziehung fast kaum Fürsorge angedeihen. So gibt es bis heute insgesamt nur 9 Sonderkindergärten in Griechenland, und die meisten davon nehmen nur Kinder auf, die besonders ausgeprägte Anomalien aufweisen. Wenn man bedenkt, daß nach internationalen Schätzungen 3 % aller Vorschulkinder sonderkindergartenbedürftig sind, dürfte es in Griechenland mit insgesamt 300.000 Vorschulkindern ca. 9.000 Kinder geben, die unter diese Kategorie fallen. Somit erfahren die meisten dieser Kinder keine besondere Förderung außerhalb der Familie. Das ist um so tragischer, als viele von ihnen in einem Sonderkindergarten soweit gefördert werden könnten, daß sie später nicht unbedingt in die Sonderschule eingewiesen werden müßten, vorausgesetzt, daß ihre Förderung früh genug einsetzt.

Wie aber die Erfahrung lehrt, und wie auch unsere Befragung unter griechischen Kindergärtnerinnen gezeigt hat, betreut eine Gruppe im normalen Kindergarten manchmal bis zu 3 - 4 lernbehinderte oder sonstwie geschädigte Kinder, die einerseits nicht entsprechend gefördert werden können, andererseits aber auch die anderen Kinder und die Arbeit im Kindergarten stören. Deshalb wären in diesem Zusammenhang folgende Maßnahmen notwendig:

a) die systematische ärztliche und psychodiagnostische Untersuchung der Kinder bei der Aufnahme und während der ganzen Kindergartenzeit,
b) die Einrichtung von medizinisch - pädagogischen Zentren, die den zusätzlichen Problemen, die behinderte Kinder mit sich

systematisch nachgehen sollten,

c) Aufklärung und Mithilfe der Familie und des Volkes,

d) Aufhebung der obligatorischen Einschulung im Grunde erst mit 5;5 Jahren und Einführung der Schulfähigkeitsuntersuchung,

e) Einrichtung von Sonder- und Schulkindergärten (vgl. dazu B. P. - PAPAVASILEIOU, 1972, S. 471 ff.).

Nur eine sehr kleine Minderheit von griechischen Vorschuleinrichtungen können vormittags und nachmittags besucht werden. Von 38 Kindergärten, die an unserer Befragung teilgenommen haben, waren 33 (= 87 %) nur vormittags geöffnet und 5 (= 13 %) nur nachmittags. Es sind meistens nur die Kindertagesstätten der Nationalen Stiftung für Soziale Fürsorge (PIKPA) und einige von Waisenhäusern und Heimen unterhaltene Kindergärten, in denen die Kinder ganztags betreut werden. In diesen Kindergärten wird an die Kinder ein Mittagessen verabreicht. Im übrigen gibt es aber eine Beköstigung in den griechischen Vorschuleinrichtungen nur in geringem Umfang.

Nach dem zweiten Weltkrieg hat die allgemeine Schulspeisung insbesondere mit Hilfe der US - Organisation UNRRA gute Dienste für die Gesunderhaltung und die Kräftigung der griechischen Kinder geleistet. In den darauffolgenden Jahren lösten sich aber wiederholt Aufhebung und Wiedereinführung dieser wohltätigen Einrichtung ab, und es ist schon fast zehn Jahre her, daß wir keine Schulspeisung mehr haben. Das ist insofern bedauerlich, als viele griechische Kinder und besonders die einer breiten unteren Sozialschicht nicht richtig ernährt werden. Das liegt einmal daran, daß dieser Schicht die Kenntnisse über die richtige Ernährung fehlen (Kalorien- und Eiweißwert verschiedener Nährstoffe u. ä.), so daß Bauern z. B. , wie einmal ein Schularzt spottete, ihre Eier, die selbst für den eigenen Bedarf nicht ausreichen, verkaufen, um für ihre Kinder Süßigkeiten kaufen zu können. Zum anderen erhalten die griechischen Kinder morgens kein ausreichendes Frühstück, denn es ist bei den Griechen Sitte, morgens sehr wenig und nur leichte Kost zu sich zu nehmen. Aber auch für die Schule und den Kindergarten gibt man den Kindern meist kein Vesperbrot mit, so daß sie eigentlich erst in der Mittagszeit ausreichend zu essen bekommen.

Um dieser sicher nicht günstigen Ernährungsweise der Kinder zu begegnen und negative Folgen abzuwenden halten wir es für ange-

bracht, daß in den Kindergärten (und Schulen), in denen es erforderlich erscheint, die Schulspeisung wieder eingeführt wird, zumal selbst in hochzivilisierten Ländern wie in Schweden und den USA mit der Schulspeisung gute Erfahrungen gemacht worden sind. Diese Wiedereinführung ist vielerorts schon deswegen leicht möglich, weil die Einrichtungen hierfür bereits vorhanden sind.

Über die Unterbringung und Ausstattung des Kindergartens kann man aus den offiziellen Richtlinien keine Einzelheiten entnehmen. Da es ein "Amt für Schulbauten" beim Kultusministerium gibt, werden die diesbezüglichen Verfügungen und Erlasse als interne Angelegenheit dieses Amtes gehandhabt. Auch die einschlägige Literatur hat sich bis jetzt wenig mit diesem Thema befaßt. Einen ersten Zugang dazu bietet das Handbuch von T. K. - VALINAKI (1963, S. 152 ff.). Darin bespricht sie anhand von Bildern und Grundrissen bestehender Kindergartengebäude die Funktionalität jedes einzelnen Raums und erläutert auch ihre Wunschvorstellungen.

Hervorragend ist in dieser Hinsicht das Buch "Kindergärten" von K. BIRIS (1945). (Er könnte Architekt sein, so sachverständig sind seine Ausführungen). Zunächst erläutert er die allgemeinen Prinzipien des Kindergartenbaus und der funktionalen Beziehungen der verschiedenen Räume zueinander und erörtert seine Vorstellungen anhand von konkreten z. T. von ihm selbst konstruierten Beispielen und Zeichnungen. Wie er mit Recht betont, müsse der Architekt einen guten Einblick und gründliche Kenntnisse von der Bestimmung des Gebäudes besitzen und jede Einzelheit in bezug auf seine Funktion genau durchdenken und nicht künstlerischen Gesichtspunkten den Vorrang geben. Darüber hinaus fordert er die Berücksichtigung auch der "kleinen Mitbürger" bei jeder poleodomischen Planung. Neben Schaffung von Parkplätzen müßten die Städteplaner auch an Parks und Kinderspielplätze denken, wenn sie das Wohl des heranwachsenden Geschlechts im Auge hätten.

Leider aber bleibt die Wirklichkeit weit hinter seinen Vorstellungen, die er von den Räumlichkeiten eines Kindergartens hat, zurück. Um uns ein Bild von den Verhältnissen zu schaffen, zitieren wir einige Feststellungen der griechischen Bildungskommission: "Die Organisation des Kindergartenwesens kann im Hinblick auf Unterbringung nicht als zufriedenstellend ange-

sehen werden. Viele Kindergärten werden vorläufig in Schulzimmern untergebracht, die für sie ungeeignet sind. Andere wiederum werden in Zimmern oder Räumen untergebracht, die von der Gemeinde zur Verfügung gestellt worden sind, die noch ungeeigneter sind als die der Schulen" (nach TH. PARASKEVOPOULOS, 1958, S. 88). Und noch jetzt, nach ungefähr 15 Jahren, muß man feststellen, daß sich die Situation nicht wesentlich verbessert hat.

Ähnlich sieht es mit der Ausstattung und dem didaktischen Material aus. Bei unserer Befragung haben wir die Auskunft erhalten, daß es Kindergärten gibt, die nicht einmal Bauklötze besitzen, während andere mit dem reichsten und modernsten - zum Teil aus Westeuropa eingeführten - Material ausgestattet sind. Die privaten Kindergärten schneiden in der Regel auch in dieser Hinsicht besser als die öffentlichen ab.

Ein sehr wichtiger Grund für diese mangelhafte Ausstattung liegt sicher in einer falsch verstandenen Sparsamkeit von seiten der Schulinspektoren (das gilt nicht nur für den Kindergarten, sondern ebenso für die Grundschule und das Gymnasium). Indem sie Ausstellungen über selbstgefertigte Hilfsmittel veranstalten und Tagungen über den Wert der Selbsthilfe abhalten, ermuntern sie die Lehrkräfte dazu, aus der Not eine Tugend zu machen, ja, manche erheben diese handwerkliche Betätigung zu einer der wichtigsten Qualifikationen des guten Lehrers bzw. der guten Kindergärtnerin. Das hat zur Folge, daß manche Schul- und Kindergartenleiter nicht wagen, ihren Anspruch auf Erwerb von didaktischem Material geltend zu machen. Für die Art, wie man in den Besitz notwendiger Kindergartenmaterialien kommen kann, sollen uns die Ausführungen von L. P. - PETALA (1963, S. 101) als Hinweis dienen. Es heißt dort: "Den größten Teil des Kindergartenmaterials beschaffe man sich durch Sammeln von nutzlos gewordenen Gegenständen (Fadenrollen, Bretter, Stoffetzen, Flaschendeckel, Zypressenäpfel, Holz, Eisstengel, Seile u. ä.), die sich mit etwas gutem Willen, mit Raffinesse und geschickter Kombination zu nützlichem Spielzeug für die Kinder machen lassen".

Natürlich kann der Lehrer bzw. die Kindergärtnerin mit Phantasie und Geschicklichkeit vieles selbst herstellen, doch sie sind keine Handwerker und keine Drucker, und Handwerker und Drucker müssen nicht unbedingt gute Lehrer bzw. gute Kindergärtnerinnen sein. Es ist selbstverständlich, daß der gute Erzieher alles unternimmt, was in seiner Macht steht und was sei-

ne Möglichkeiten erlauben, um zum gewünschten Ergebnis bei der Erziehung des Kindes zu gelangen. Dieser "Macht" und diesen Möglichkeiten sind jedoch Grenzen gesetzt, die er beim besten Willen nicht überschreiten kann. Es ist deshalb zu erwägen, ob nicht bestimmte Minimalanforderungen in bezug auf Ausstattung eines Kindergartens gesetzlich zu fixieren wären. Was alles darüber hinaus die Kindergärtnerin selbst anfertigt, das wird einerseits bestimmt durch ihre Möglichkeiten, zum anderen ist es im Zeichen ihres Engagements und zum dritten ist es begründet in dem Ausmaß von Pflichten, wofür die Inspektorin die Richtlinien anstellt.

3.4.1. DIE KONTINUITÄT DES BILDUNGSGESCHEHENS IN KINDERGARTEN UND SCHULE

Die Kontinuität des Bildungsgeschehens auf den verschiedenen Bildungsstufen stellt einen zentralen Punkt der neuen pädagogischen Diskussion dar. In dieser Richtung scheint sich wirklich in der Pädagogik der letzten Jahre eine Wende vollzogen zu haben, indem nun das Kind wieder in den Mittelpunkt des Bildungsgeschehens gestellt wird. Man scheint immer mehr zu begreifen, daß abgesehen von den Sorgen der Erwachsenen um Organisationen, Ideologien usf. das Kind seinen Bildungsweg geht, einen Weg, auf dem nicht immer alles glatt verläuft, der es jedoch kontinuierlich von der vertrauten Welt der Familie über alle Stufen der Entwicklung bis hin zum Dasein der Erwachsenen führt. Diesen Werdegang ganz in den Griff zu bekommen, das ist das Ziel der modernen Pädagogik. So ist auch die Zunahme an Gesamtschulen in den letzten Jahren gerade auf die Intention zurückzuführen, dieser Aufgabe Eingang in die Schulwirklichkeit zu verschaffen. Von dieser Bewegung wurde die Vorschulerziehung leider nicht miterfaßt, obwohl immer wieder auf die negativen Auswirkungen eines Erziehungssystems hingewiesen wird, das die pädagogische Arbeit in der Vor- und Grundschule nicht aufeinander abgestimmt hat und somit nicht durchweg die Voraussetzungen schafft für einen stetigen Bildungsfortgang.

Eine tiefgründige Analyse dieser Zusammenhänge in der französischen Schulwirklichkeit gibt B. TROUILLET. Über die Beziehungen zwischen Vor- und Grundschule in Frankreich schreibt er: "Die Teilfunktionen, die man der Vorschule übertragen hat, nämlich die behutsame Einführung in die Grundfähigkeiten .....,

wird oft von der Grundschule überbewertet und mißverstanden. So kommt es dazu, daß zahlreiche Grundschullehrer der Vorschule eine in leistungsmäßiger Hinsicht ungenügende Vorbereitung ihrer Kinder vorwerfen. Dieser Vorwurf geht aber nicht an der Vorschule spurlos vorbei. Mit anderen Worten:"obwohl die Vorschule über die bessere pädagogische Orientierung verfügt, ist sie oft gezwungen, pädagogisch reduziert zu denken und zu handeln" (B. TROUILLET, 1969, S. 32). Obwohl sich diese Feststellung speziell auf die französichen Verhältnisse bezieht, charakterisiert sie nicht weniger die Situation in anderen Ländern, darunter auch die in Griechenland.

Es war immer eine der wichtigsten Aufgaben der Vorschulerziehung, den progressiven Übergang von der Familie zur Schule, vom Spiel zur Arbeit vorzubereiten. Mit der Forderung nach kognitiver Frühförderung in den letzten Jahren aber wird diese wichtige Aufgabe immer mehr zurückgedrängt. Die Grundschule auf der anderen Seite setzt ihre Arbeit eben dort an, wo sie es für richtig hält, d. h., sie ignoriert die Ergebnisse, Erfahrungen und Beobachtungen der Vorschule und nimmt kaum Rücksicht auf die Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Kinder im Kindergarten erworben haben. Es gibt nach B. TROUILLET drei Hauptgründe, die diese Disharmonie zwischen Vor- und Grundschule bestimmen:

a) Der Leistungsdruck, den die Grundschule auf die Vorschule ausübt. Er ist zunächst Ausdruck einer aus der Vergangenheit übernommenen Auffassung von der Funktion der Grundschule, d. h. einer ausschließlich utilitaristischen Betrachtung ihrer Bildungsfunktion. Zum anderen steht die Grundschule selbst unter dem ständigen Druck der Anforderungen, die sie den weiterführenden Schulen gegenüber zu erfüllen hat und sie leitet gewissermaßen diesen Druck "von oben" an die Vorschule weiter.
b) Einen unbewußten Druck erhält aber die Vorschule auch von seiten der Eltern, die in den Leistungskategorien der Schule zu denken gewöhnt sind und viel von der lernvorbereitenden Funktion des Kindergartens erwarten, so daß er selber schließlich in die Versuchung kommt, Konzessionen einzuräumen und Anleihen bei der Schule zu machen, um durch Erfolgsarbeit von seiner Leistungsfähigkeit zu überzeugen.
c) Ein drittes Kommunikationshindernis zwischen Vor- und Grundschule ist schließlich die unterschiedliche Ausbildung des Lehrpersonals, sein unterschiedlicher Status und seine unterschiedliche Einstellung zur pädagogischen Tätigkeit.

Die starre und unnatürliche Trennung zwischen beiden pädagogischen Welten der Vor- und Grundschule ist kein neues Problem. H. PESTALOZZI beschäftigte auch die Frage: "wie sorgen wir dafür, daß zwischen Mutterschoß und Schulbeginn keine leere Zeit entsteht, in der der richtige Anfang verloren geht"? (nach E. HOFFMANN, 1951, S. 34). F. FRÖBEL hat darauf folgende Antwort gegeben: Er forderte nämlich die Einrichtung einer sogenannten "Vermittlungs- oder Vorschule, zur Verknüpfung zwischen dem Kindergarten und der reinen eigentlichen Lernschule" (zit. bei K. SCHÜTTLER - JANIKULLA, 1967, S. 460). Es muß aber zugleich betont werden, daß F. FRÖBEL die "Vermittlungsschule" weniger als organisatorische Einrichtung, sondern vielmehr als ein methodisches Prinzip auffaßte.Sie sollte prinzipiell dem bruchlosen Hinübergleiten des Kindes in eine neuartige Leistungs- und Lernsituation dienen.

Schließlich hat auch der Deutsche Bildungsrat das Problem erkannt und eine enge Zusammenarbeit von Vor- und Grundschule empfohlen. Bei einer gegenseitigen Annäherung könnten nach seiner Meinung Kindergarten und Schule viel voneinander lernen. Der Kindergarten könne von der Schule Anregungen zu einer Besinnung auf methodische Mittel erhalten. Die Schule ihrerseits könne die Gemeinsamkeiten pflegen, die sie mit dem Kindergarten verbinden. Manche Beschäftigungsmittel des Kindergartens seien es wert, in der Schule weiter gepflegt zu werden. In seinem STRUKTURPLAN (1970, S. 120) heißt es: "Um eine Kontinuität des Erziehungsgeschehens in den verschiedenen Einrichtungen zu sichern, sollten die Ansätze zu einer Zusammenarbeit und gegenseitigen Verständigung von Kindergarten und Grundschule stärker fortentwickelt werden. Die Zusammenarbeit sollte sich auf die Abstimmung der Erziehungsprogramme beider Einrichtungen und auch auf die gegenseitige Beratung bei pädagogischen Problemen im Einzelfall erstrecken".

In der "Eingangsstufe" wird diese Annäherung zwischen Vor- und Grundschule bis jetzt am besten vollzogen. Wie wir schon in anderen Zusammenhängen erwähnt haben, wird diese Organisationsform seit etwa einem Jahrhundert in England durch die Infant School erprobt, und man kann behaupten, daß sie sich gut bewährt hat. In Frankreich ist die Ecole Maternelle auch seit etwa einem Jahrhundert durch das Gesetz vom 30. 10. 1886 administrativer Bestandteil des Schulwesens und übt eine der Eingangsstufe in Deutschland entsprechende Funktion aus. Wie nahe zueinander

Vorschule und Grundschule in Frankreich liegen, zeigt außerdem die Tatsache, daß u. U. sogar die erste Klasse der Grundschule (cours préparatoire) an eine Vorschule angegliedert werden kann. Ähnlich liegen die Verhältnisse in den USA, wo der "Kindergarden" als direkte Vorstufe zur Schule und als Bestandteil des Primarschulwesens anzusehen ist, In eine gleiche Richtung weisen schließlich auch die Tendenzen, die in der sowjetischen Bildungspolitik und -organisation zu erkennen sind (vgl. D. GLOWKA, 1970, S. 17).

Kommen wir nun auf die Situation in Griechenland zurück. Die meisten Kindergärten in Griechenland können es sich aus finanziellen und organisatorischen Gründen nicht leisten, selbständig und unabhängig von der Grundschule zu arbeiten. Sie sind meistens der Grundschule des Bezirks oder des Dorfes angeschlossen und unter dem gleichen Dach untergebracht. Das bedeutet im Grunde, daß der Kindergarten der Schule unterstellt ist und von ihr als ihre Vorstufe betrachtet wird. So wird ihm zum Teil auch Arbeitsplan und -weise von der Schule aufoktroyiert. Diese Unterstellung des Kindergartens beruht nicht auf Zufälligkeiten, sondern ist beabsichtigt und wirkt sich auch im Verhalten der Kindergärtnerin auf die Kindergartenarbeit aus. Für die unerfahrene Kindergärtnerin ist sie geradezu eine Notwendigkeit, und auch die Aufsichtsbehörde begrüßt die Abhängigkeit des Kindergartens von der Schule, weil sich dadurch die Verwaltungsarbeit für sie vereinfacht.

Diese räumliche Abhängigkeit hat aber auch ihre Schattenseiten, und so hat schon die griechische Bildungskommission 1958 festgestellt, daß sich die Unterbringung des Kindergartens und der Grundschule in einem Gebäude negativ auf die Arbeit des Kindergartens auswirke (S. 88) und hat gefordert, daß jedem Kindergarten ein eigenes von der Grundschule unabhängiges Gebäude zustehe, denn nur auf diese Weise werde er sich von der Bevormundung der Grundschule, die seiner Arbeit schadet, frei machen. Für die einklassigen bzw. weniggegliederten Schulen auf dem Lande hat die Bildungskommission dagegen die Zusammenlegung von Kindergarten und Grundschule unter einem Dach empfohlen. Die Tragweite dieser Empfehlung kann man sich leicht vorstellen, wenn man bedenkt, daß ungefähr die Hälfte der Grundschulen in Griechenland heute noch einklassig ist. Da die Empfehlungen der Bildungskommission in den darauffolgenden Jahren die Diskussion um bil-

dungspolitische Probleme wesentlich mitbestimmt haben, wollen wir hier kurz darauf eingehen.

Die griechische Bildungskommission stützt sich in ihren Empfehlungen für die Vorschulerziehung auf die Bedeutung, die "der Erziehung im zarten Alter für die Herausbildung des Charakters beigemessen wird" (1958, S. 23), empfiehlt aber mit Rücksicht auf die begrenzten finanziellen Möglichkeiten die schrittweise Einrichtung einerseits von "ländlichen Kindergärten" in kleinen und abgelegenen Dörfern und Siedlungen, die an die einklassige Schule angegliedert sein und sie ergänzen und unterstützen sollen, und andererseits von "städtischen Kindergärten". Der Unterschied zwischen beiden soll unter anderem in der Ausbildung der Erzieherinnen liegen. Während für die privaten und die städtischen Kindergärten die Bildungskommission vollausgebildete Erzieherinnen (Abitur und 2 Jahre Fachausbildung) vorsieht, sollen in den ländlichen Kindergärten Mädchen vom Lande mit zwei Jahren gymnasialer Vorbildung und einer zweijährigen Spezialausbildung eingesetzt werden.

Dabei hat offensichtlich die Bildungskommission die Frage nicht überlegt, wie es möglich sei, daß Mädchen aus dem Dorf mit einer weniger umfassenden Schulung wesentlich höhere und schwierigere Aufgaben erfüllen und meistern sollen, als die Kindergärtnerinnen mit einer vollwertigen Ausbildung. Denn es liegt auf der Hand, daß es eine schwierigere Aufgabe ist, die nicht nur mehr Anstrengung sondern auch eine bessere Ausbildung verlangt, die Vorschulkinder des Dorfes zu betreuen und dazu die zwei ersten Klassen der 6klassigen Volksschule zu unterrichten, von der übrigen kulturellen Arbeit abgesehen, die die griechische Administration von den Erziehern auf dem Dorf erwartet bzw. verlangt. Es sollten deswegen umgekehrt, wenn es überhaupt eine unterschiedliche Ausbildung geben soll - was wir nicht für richtig halten -, die Kindergärtnerinnen der ländlichen Kindergärten besser ausgebildet werden.

Eine genauere Betrachtung der Empfehlungen läßt die Intentionen der Bildungskommission erkennen. Sie betont zwar, daß "es in demokratischen Ländern wie z. B. in Griechenland das höchste Gut, die Erziehung, kein Privileg sein darf für Wenige, die die finanziellen Mittel für ein langes Studium besitzen" (S. 22). Sie empfiehlt daher finanzielle Hilfe für die Bedürftigen, damit sie die Sekundar- und Hochschule besuchen können, wobei sie aber die

Unterstützung beschränkt wissen will auf die leistungsfähigen jungen Leute. Es heißt in ihrer Verlautbarung, es handle sich bei diesen Maßnahmen nur um Hilfe für "die nachweislich Tüchtigen", nicht um Hilfe "für alle ausnahmslos, sondern um die Auslese der besten und ihre Hinführung zu dem je nach Begabung geeigneten Studium" (ebd.). Mit der Schaffung eines Kindergartens zweiten Ranges auf dem Lande bezweckt die Bildungskommission also offensichtlich nichts anderes als die Erweiterung des Konzepts einer "volkstümlichen Bildung" (vgl. 1.3.), so wie es in der Bildungspolitik seit der Befreiung Griechenlands praktiziert wurde, nunmehr auch auf den Kindergarten. Eine solche Auffassung in Fragen der Erziehung und Bildung halten wir auf diesem Gebiet für kurzsichtig und verfehlt.

Interessanter als die Empfehlungen der Bildungskommission ist das Gutachten ihres Mitgliedes TH. PARASKEVOPOULOS über die Vorschulerziehung. Er hebt auch die Bedeutung der Vorschulerziehung hervor, betont aber leider nicht ihren Eigenwert, sondern geht in seinen Überlegungen nur vom Bildungsnotstand der Grundschule aus. Er hat richtig erkannt, daß dieser Bildungsnotstand vor allem die Landbevölkerung trifft und die Ursache für eine kulturelle Kluft zwischen Stadt und Land ist. In der Verbesserung des Bildungsniveaus der Grundschule sieht er deshalb das Mittel zur Beseitigung dieser Kluft. Dazu hat er vorgeschlagen:

a) Die Zentralisierung der einklassigen bzw. weniggegliederten Dorfschulen zu einer vollausgebauten Schule, so wie es in den letzten Jahren in Deutschland praktiziert wurde. Dieser Vorschlag wurde von der Bildungskommission als Empfehlung angenommen. In den vergangenen Jahren wurde immer wieder darüber diskutiert, seine Realisierung scheint jedoch zur Zeit nicht möglich zu sein wegen der ungünstigen Verkehrsverhältnisse (vgl. dazu P. XOCHELLIS, 1960, S. 161 ff.).
b) Die Angliederung eines Kindergartens an jede einklassige Volksschule, so daß die Kindergärtnerin zum großen Teil auch die zwei ersten Volksschulklassen betreut, während der Lehrer sich hauptsächlich den vier anderen widmet.

Für die griechische Wirklichkeit ist die Angliederung des Kindergartens an die Schule - wohl aber nicht seine Unterstellung - eine durchaus diskutable Lösung. Sie wurde übrigens auch von einem Spezialisten für Lehrerausbildung vorgeschlagen, nämlich TH. HARALAMBIDIS (1959, S. 24 f.). Er hat den internationalen Trend

zur Integration von Vorschulerziehung und mindestens der ersten zwei Klassen der Grundschule mit Aufmerksamkeit verfolgt und seine Vorteile erkannt und fordert deshalb die Ausdehnung dieser integrierten Organisationsform auf ganz Griechenland. Sie wird seiner Meinung nach nicht nur der Grundschule sondern auch der Vorschulerziehung zugute kommen, denn sie entspricht den Bedürfnissen und Interessen der Kinder dieser Jahrgänge, die er einheitlich als eine Stufe betrachtet. Damit erwartet er, daß diese kombinierte Form zu einer institutionalisierten Eingangsstufe der Grundschule (Probathmis = Vorstufe) wird.

Auch von den Kindergärtnerinnen würde ein solcher Schritt begrüßt werden. Bei unserer Erhebung haben 35 von 38 Kindergärtnerinnen die Frage bejaht, ob sie auch die zwei ersten Klassen der Grundschule betreuen und unterrichten könnten. Auch wenn man aus dieser fast einstimmigen Antwort nicht unbedingt schließen kann, daß bei den Befragten tatsächlich die entsprechenden Kenntnisse und Fähigkeiten tatsächlich vorhanden sind, so ist nach unserer Auffassung aus diesem Votum zumindest abzuleiten, daß sie den Wunsch und die Bereitschaft haben, diese Verantwortung zu übernehmen.

Unabhängig von dem Ergebnis unserer Erhebung tritt auch eine in Griechenland bekannte in der Arbeit stehende Kindergärtnerin, die ihre Ansicht nicht auf Wunschvorstellungen, sondern auf ihre eigene Erfahrung stützt, für die "integrierte Vorstufe" ein. Sie schreibt, indem sie von der Situation des Dorfes und der wenig-gegliederten Volksschule ausgeht: "Wir vertreten die unerschütterliche Meinung, die aus einer mehrjährigen Tätigkeit entspringt, daß der Kindergarten des Dorfes nicht unabhängig, (aber auch nicht unterstellt), sondern organisch verbunden mit der Grundschule sein soll .... Man sollte die reichen pädagogischen Möglichkeiten, die aus diesem Bunde entstehen, nicht ungenützt lassen." (A. GEORGIOU, 1968, S. 82). Des weiteren verweist sie auf die günstigen sozialen Beziehungen, die zwischen den älteren Mädchen der Grundschule und den Kindergartenkindern entstehen können, sowie auf die Hilfe, die die Kindergärtnerin von ihnen bei der täglichen Arbeit erfahren kann. Gleichzeitig warnt sie jedoch vor der Gefahr der Verschulung, zu der diese integrierte Stufe führen kann.

Auch wir halten diese Organisationslösung für richtig, denn wir glauben, sie entspricht am besten den griechischen Verhältnissen und Bedürfnissen. Sie sollte zunächst in einzelnen Dörfern und

Siedlungen jedes Kreises erprobt und allmählich auf jede einklassige und weniggegliederte Schule ausgedehnt werden, bis sie, wenn die Versuche positiv ausfallen, auch gesetzlich verankert wird. Die Erprobung und Einführung dieser Organisationsform soll also schrittweise vor sich gehen. So ist am ehesten Gewähr gegeben, daß etwa auftretende Schwierigkeiten auf einen kleinen Kreis beschränkt bleiben und ihre effektiv leichtere Behebung nicht die Durchführung des ganzen Programms in Gefahr bringen. Das Besondere einer solchen Reform wäre auch, daß die Richtung dieser Bewegung nicht vom Zentrum zur Peripherie, wie es bei jeder Erziehungsreform geschieht, sondern einmal umgekehrt vom kleinsten Dorf zu Stadt verlaufen würde. Das bedeutet im Grunde: Man sollte zunächst untersuchen, welche Gebiete am meisten unter dem Bildungsnotstand leiden und diesen Gebieten die Priorität bei den Anstrengungen zur Anhebung des Bildungsstandes zugestehen. Einen ähnlichen Weg schlug auch die PLOWDEN - Kommission in England ein. Sie stellte zunächst fest, welche Gebiete unter besonderem Bildungsnotstand leiden und erklärte sie zu "educational priority areas" (vgl. A. CHRISTOMANOS, 1970). Dieses Vorgehen hat international unter den Fachleuten ein positives Echo gefunden (vgl. STRUKTURPLAN, 1970, S. 100).

Von finanzpolitischer Seite müßte diese Lösung insofern begrüßt werden, als dabei das Gebäudeproblem schon gelöst ist, da fast alle einklassigen Schulen mit mindestens zwei Klassenräumen und entsprechenden Nebenräumen für die Teilung der Gruppen gebaut werden und auf diese Weise die "Vorstufe" ohne weiteres unterbringen können.

Man muß allerdings einräumen, daß der Schlüssel zum Erfolg dieser Lösung in der Lehrerausbildung liegt. Die Praxis im Ausland hat gezeigt, daß nur dann eine Angliederung des Kindergartens an die zwei ersten Klassen der Grundschule oder umgekehrt erfolgreich sein kann, wenn die Lehrerausbildung für Kindergärtnerinnen und Volksschullehrer auf gemeinsamer Basis vorausgegangen ist. Zu derselben Schlußfolgerung führen auch die Versuche mit der Eingangsstufe in Hessen. Wie aus Berichten hervorgeht, scheint dort der gleichzeitige Einsatz einer kindergärtnerin und einer Lehrerin, die nebeneinander in der Eingangsstufe unterrichteten, nicht ganz gelungen zu sein, so daß auch der STRUKTURPLAN (1970, S. 233 ff.) für eine gemeinsame Ausbildung eintritt.

Auf das Problem der Ausbildung kommen wir im entsprechenden Kapitel eingehend zu sprechen.

3.5. DIE FUNKTION DES GRIECHISCHEN KINDERGARTENS

Wie in anderen Ländern so hat auch in Griechenland die Vorschulerziehung hauptsächlich zwei Aufträge zu erfüllen, den sozialen und den pädagogischen. Und wie auch in jedem anderen Land erfüllt der griechische Kindergarten diese zwei Aufträge in einer mehr oder weniger ihm eigentümlichen Weise, die sich aus den sozio - ökonomischen und bildungspolitischen Verhältnissen des Landes ergibt.

In seiner historischen Entwicklung ist der Kindergarten zunächst eine aus der sozialen Not entstandene Institution (vgl. E. HOFFMANN, 1972). Erst später hat man versucht, aus dieser Situation auch in pädagogischer Hinsicht Nutzen zu ziehen. Heute sind diese beiden Funktionen nicht mehr getrennt voneinander denkbar. Nur aus Gründen der Systematik betrachtet und behandelt man sie jede für sich.

Nachdem jahrhundertelang das Kind seinem Schicksal überlassen worden war, kann man seine institutionalisierte Fürsorge als ein Charakteristikum des 20. Jahrhunderts ansehen. Zwar bestanden die sozialen Nöte auch früher, erst im 20. Jahrhundert aber wurden - von vereinzelten Ausnahmen abgesehen - systematisch Waisenhäuser, Kinderkrippen, Ganztagskindergärten u. ä. m. errichtet. Mit der zunehmenden Industrialisierung seit dem 18. Jahrhundert und der Arbeit der Frauen, die jetzt außerhalb des Hauses in der Fabrik verrichtet werden mußte, wurde die Betreuungsnot der kleinen Kinder immer akuter. Dazu kommt noch die Tatsache, daß die Frauen in der außerhäuslichen Arbeit nicht nur eine Bestätigung ihrer Emanzipation sondern auch ein Recht darauf sehen, weswegen sie sich nicht mehr allein für die Betreuung der Kinder verantwortlich fühlen. So müssen heute Kinderhorte, Kindergärten, Kinderunterbringungsstätten aller Art die Aufgabe übernehmen, die früher nur Sache der Mutter war.

Diese Entwicklung mußte bis jetzt fast jedes Land durchmachen, das sich auf dem Weg zur Industrialisierung befindet. Ein solches sich in dieser Richtung entwickelndes Land ist auch Griechenland. In der Industriezone von Athen und Piräus sind 46,6 % (1971) der arbeitenden Bevölkerung Griechenlands beschäftigt. Um den Lebensunterhalt zu bestreiten, müssen meistens auch die Ehefrauen einer Arbeit außer Hauses nachgehen. Aber auch auf dem dünnbesiedelten Land und in den kleinen Provinzstädten, wo

die sozio - ökonomische Problematik andere Fragen aufwirft, ist die Situation gleichartig. Die harte Arbeit auf dem Feld und im Hof beanspruchen die griechischen Eltern so sehr, daß ihnen manchmal kaum Zeit bleibt für die leibliche Fürsorge, geschweige denn für die Erziehung ihrer Kinder. Dazu kommt die Tatsache - wie wir schon gesehen haben -, daß unzählige Kinder in den letzten Kriegen oder aus verschiedenen anderen Gründen ihre Eltern verloren haben. All diese Kinder müssen in verschiedenen sozialpädagogischen Einrichtungen die ihnen fehlende Fürsorge und Betreuung erfahren. Dazu gehört gerade in Ländern wie Griechenland (in denen die ärztliche Versorgung nur in beschränktem Umfange gewährleistet ist), die ärztliche und zahnärztliche Betreuung der Kleinkinder als wichtige Aufgabe im Rahmen des sozialen Auftrags der Vorschulerziehung.

Doch ihren Erfolg und ihre Verbreitung verdankt die institutionalisierte Vorschulerziehung nicht in erster Linie ihrer sozialen sondern ihrer pädagogischen Funktion. Auch wenn die sozio - ökonomischen Verhältnisse in der Familie einwandfrei sind, empfiehlt es sich, wie man heute erkannt hat, daß das Kind mindestens ein paar Stunden am Tag in der "Peer - Group" des Kindergartens verbringt. Das wird einerseits mit dem großen erzieherischen Einfluß der Gruppe auf das Individuum und besonders auf das Kleinkind begründet, auf den die neueren sozialpsychologischen Forschungsergebnisse hinweisen, und andererseits mit dem vermeintlichen Verlust der pädagogischen Funktion der Familie (siehe Kapitel 2.4. "Sozialisation und soziale Erziehung"), den auch viele griechische Pädagogen feststellen (B. HASSIOTIS, 1963, S. 7; K. KALANTZIS, 1969, S. 312), und der seinerseits nicht unabhängig ist von der sozio - ökonomischen Entwicklung der letzten Jahrzehnte.

Die doppelte Funktion der Vorschulerziehung, so wie sie der griechische Kindergarten in besonderer Weise erfüllt, wird transparent, wenn wir die Erziehungssituation der griechischen Kleinkinder an typischen Fällen zu verdeutlichen versuchen. Es ist uns dabei bewußt, daß dies, wie jede Typisierung, eine Verallgemeinerung individueller Geschichten darstellt, die nur in groben Zügen die viel komplexere Wirklichkeit wiederzugeben vermag. Unseren Gedankengang knüpfen wir dabei an die Ausführungen von K. BIRIS (1945, S. 14 ff.) an.

Fünf Formen der Erziehung von Vorschulkindern könnte man in Griechenland unterscheiden, die weitgehend mit der sozio - ökonomischen

Lage ihrer Eltern zusammenhängen:

a) Es sind zunächst die Kinder, die in einem kleinen armen Dorf geboren werden. Sie wachsen oft in einer großen Familie auf und spielen den ganzen Tag mit ihren Altersgenossen im Freien, auf dem Feld, im Wald oder sonst irgendwo in großer Ungebundenheit. Die Verhältnisse, in die sie hineingeboren wurden und in denen sie leben, führen sie zu einer automatischen Erziehung in der Gemeinschaft der Familie und ihrer Gleichaltrigen, die durchaus positiv zu bewerten ist. K. BIRIS (a. a. O., S. 17) vergleicht sie mit der Erziehung in einigen Primitivgesellschaften, wie das zu seiner Zeit im Zusammenhang mit den Berichten amerikanischer Ethnologen üblich war (M. MEAD, 1929, 1970; R. BENEDICT, 1955, u. a.).

   Eine solche Erziehung birgt viele Gefahren in sich, da sie nicht gelenkt wird. Sie hat aber auch viele positive Seiten, so z. B. die Natürlichkeit des Verhaltens, das Gruppenlernen, das Sprechen einer funktionalen Sprache, die Freiheit der Bewegung und des Handelns, das Lernen, wie man führt und geführt wird, kurzum, diese Kinder kommen der Wirklichkeit mit unbekümmerter Natürlichkeit und Lernbereitschaft entgegen. Ihre Spiele sind Nachahmungen des Lebens der Erwachsenen und tragen die Lebendigkeit echten Lebens in sich. Dieses Idyll mit seiner nicht geringen erzieherischen Funktion, wie es z. B. E. HOFFMANN (1968) mit einer gewissen Wehmut beschreibt, verschwindet rasch und unaufhaltsam auch aus dem griechischen Dorf. Der Mensch muß leider für seinen Fortschritt eine Gegenleistung erbringen (vgl. auch A. FLITNER, 1972 b).

b) Eine andere Form sind die Kinder, die in einem Arbeiterviertel einer Großstadt geboren werden und aufwachsen. Außer der Ernährung, und diese ist manchmal nicht richtig zusammengestellt, erfahren sie fast keine Fürsorge von seiten ihrer Eltern. Den Vater sehen sie kaum, da er den ganzen Tag und manchmal auch bei Nacht von zu Hause abwesend ist. Die Mutter ist häufig außerhalb des Hauses beschäftigt, oder sie hat Heimarbeit übernommen, für die ihre räumlichen Verhältnisse zuhause oft viel zu beschränkt sind. Das Kind sucht deswegen Gesellschaft bei den Kindern der Nachbarschaft und spielt mit der "Bande" im Hinterhof oder auf der Straße. In alle Lebensbereiche wird es von den älteren Kindern eingeführt.

   In solchen Wohnbezirken reichen gewöhnlich die Kindergärten, wie die anderen Bildungs- und sozialpädagogischen Einrichtun-

gen auch, kaum aus. Die vorhandenen sind meistens nicht nur überfüllt, sondern auch schlecht ausgestattet. Die bildungsinteressierten Eltern schicken deswegen ihre Kinder in Privatkindergärten. Dabei kommt es immer wieder vor, daß manche Kinder außerhalb des Gartenzauns stehen und ihre gleichaltrigen Kameraden beneiden, die gutangezogen und gesättigt das Glück hatten, einen Kindergartenplatz bekommen zu haben.

c) Eine dritte Form charakteristischer Erziehung des Kleinkindes in Griechenland stellt die wohlhabende Familie mit einer langen großbürgerlichen Tradition dar. Die Erziehung des Kindes ist für sie, entweder weil sie es für besser hält oder weil sie von dieser Sorge befreit sein will, eine Sache der ausländischen "Hauserzieherin" (Mademoiselle, Fräulein oder Nurse - je nach der Sprachmode), die zu einem Status - Symbol dieser sozialen Schicht geworden ist. Meistens sind das keine ausgebildeten Erzieherinnen und - schlimmer noch - es fehlt ihnen manchmal jede Spur von pädagogischem Takt, so daß es völlig dem Zufall überlassen ist, was für eine Erziehung dem Kind durch die "Hauserzieherin" zuteil wird. Gewöhnlich beschränkt sich diese Erziehung auf die Aneignung "guter Manieren" und auf ein paar Wörter in der fremden Sprache. P. DELTA (1961, S. 203 f.), eine griechische Schriftstellerin und eine gute Kennerin der kindlichen Psyche, bemängelt diese "scheineuropäische Bildung, die man auf diese Weise bekommt, unvollendet und schlechtverdaut, halbvermittelt durch ausländische Kindermädchen und Lehrerinnen, die selbst ungenügend gebildet und deswegen nicht fähig sind, unsere Kultur zu verstehen ... " Selbst im günstigsten Fall aber, wenn die "Hauslehrerin" gut ausgebildet und tüchtig ist, kann eine solche Erziehung keine guten Ergebnisse hervorbringen. Diese Kinder fallen in der Schule oft wegen ihrer unsozialen Eigenschaften und Charakterschwäche auf.

d) Ein vierter Fall sind die Kinder "neureicher" Familien. Sie sind meistens das Opfer der Manie ihrer Eltern, die nach außen ihren "gehobenen Stand" und Reichtum demonstrieren wollen. Ihr Lebenszuschnitt hat sich meistens plötzlich gewandelt. Es fehlt ihnen deshalb die erforderliche Grundlage, um sich dem neuen Zustand richtig anpassen zu können. Aus diesem Grund können sie auch ihre finanziellen Möglichkeiten nicht zugunsten einer besseren Bildung und eines höheren kulturellen Niveaus einsetzen. Da es bei ihnen an einer richtigen Einschätzung der Werte des Lebens fehlt, beschränkt sich das Ziel ihrer Anstrengungen einfach dar-

auf, die äußeren Lebensformen der großbürgerlichen Schicht nachzuahmen. Ihrem Kind erlauben sie nicht, mit den "Kindern der Straße" zu spielen; es soll sich vielmehr mit seinem teuren und reichlichen Spielzeug zu Hause beschäftigen oder mit seiner Mutter in den Park gehen und dort mit seiner Puppe, mit seinem Bär und anderen Spielsachen schön brav und anständig und vor allem sauber spielen. Ab und zu wird es - immer in Begleitung einer erwachsenen Person - ein "anständiges" Haus besuchen, um dort mit den Kindern des Hauses zu spielen. Oberstes Ziel der Erziehung ist für sie zwangsläufig der persönliche Erfolg, besonders der finanzielle und der soziale Aufstieg. Alles, was den Kindern ihre Anlagen und die Natur an Entfaltungsmöglichkeiten in freiem Umgang mit anderen Kindern mitgegeben haben, wird zugunsten der Erhaltung des sozialen Prestiges zurückgedrängt. Gerade in dieser sozialen Schicht sind Vorurteile besonders ausgeprägt, die Aufnahmebereitschaft für jede Neuerung, es sei denn, sie hebt den sozialen Status, ist demgegenüber sehr gering oder fehlt völlig. Man hängt am Überkommenen, weil man damit Erfolg gehabt hat. Auf der Grundlage dieser Einstellung wollen sie bei der Erziehung ihrer Kinder erreichen, daß diese einmal die gleichen materiellen Erfolge erzielen können, wie sie sie selbst gehabt haben.

e) Es gibt schließlich die Kinder einer breiten Bevölkerungsschicht, die in einer "normalen" Familie aufwachsen, ohne daß sie den in den vorangegangenen Fällen festgestellten negativen Einflüssen ausgesetzt sind. Die Erziehung spielt sich hier in natürlicher Weise ab. Sie wird meistens durch die Mutter, oft aber auch durch andere Personen der Familie und der Nachbarschaft vermittelt. In diesem erweiterten Kreis und in seiner Atmosphäre, die meistens vom Geist der Liebe geprägt ist, lebt und wächst das Kind unbeschwert auf.

Während aber für die vier zuvor beschriebenen Gruppen die Notwendigkeit der Vorschulerziehung augenfällig ist, weil sie vorbeugen, ausschalten und korrigieren muß, erhebt sich die Frage, ob sie auch für die letztgenannten Kinder gerechtfertigt ist, deren Erziehungsverhältnisse durchaus günstig sind, oder ob man sie vielleicht der Familie und speziell der Mutter überlassen soll. Dies ist im Endeffekt das Kernproblem der Vorschulpädagogik. Man ist heute der Überzeugung, daß selbst für Kinder, für deren Erziehung gute familiäre Voraussetzungen bestehen, der Kindergartenbesuch

nützlich, wenn nicht notwendig ist. Das bringt z. B. auch die 53. Empfehlung der UNESCO an die Kultusministerien aller Länder zum Ausdruck, in der sie die Familie zwar als die günstigste Umwelt für das Heranwachsen des Kindes hervorhebt, dazuhin aber betont, daß die Familie ab dem 4. Lebensjahr des Kindes nicht mehr imstande ist, seine Erziehungsbedürfnisse zu befriedigen (vgl. T. K. - VALINAKI, 1968, S. 647).

Das gilt allgemein und für jedes Land; für die griechischen Verhältnisse haben aber folgende Gründe eine besondere Bedeutung:

1. Nicht jede Mutter besitzt von Natur aus jene Fähigkeiten, die eine richtige Erziehung des Kindes ermöglichen. Früher, in der Großfamilie, konnte ein solcher Mangel ohne weiteres durch den Einfluß anderer Familienangehöriger ausgeglichen werden. Heute aber, in der Kleinfamilie, die nun auch in Griechenland weit verbreitet ist, in der das Kind ausschließlich eine Bezugsperson hat und eigentlich nur dem erzieherischen Einfluß dieser ausgeliefert ist, könnte sich dieser Einfluß als schicksalhaft erweisen. Abgesehen von dem Gesamtklima der Familie mit seinen Auswirkungen auf das Kind kann die Mutter als Einzelperson gut oder weniger gut erziehen. Denn Erziehung ist eben nicht nur Wissenschaft, sondern auch Kunst, und wie in jeder Kunst ist auch in der Erziehung das Talent, die angeborene Begabung, die notwendige Voraussetzung. Nun ist aber für die Erziehungsarbeit nicht jeder talentiert; nicht jeder besitzt von Natur aus den sog. "pädagogischen Takt". Man nimmt zwar auch heute noch allgemein an, daß der Mutter gewissermaßen von der Natur aus das Geschick verliehen wird,ihre Kinder zu erziehen. Doch es läßt sich nicht bezweifeln, daß auch diese Befähigung verschieden stark entwikkelt ist. Auch hier gibt es deshalb die geniale und die ungeschickte Mutter. In jeder Mutter erwächst normalerweise mit der Geburt ihres Kindes der Wunsch,es richtig zu erziehen. Sie kann diese Aufgabe jedoch nur auf ihre eigene Art erfüllen, die wiederum durch ihren Charakter und ihre Persönlichkeit bestimmt ist. Die psychoanalytische Literatur hat viele Beispiele dafür gebracht (vgl. H. E. RICHTER, 1969; TH. LIDZ, 1971. s. weiterhin E. PAPASPYROU, 1951, S. 22 f.).

   Aber selbst wenn die Mutter noch so viele erzieherische Fähigkeiten besitzt und dazu noch viele andere Qualitäten, die sich in der Erziehung des Kindes positiv auswirken, auch dann dürfte es für das Kind ungünstig sein, den ganzen Tag lang unter ihrer affektiven Einwirkung zu stehen. Affektive Entwöhnung und

Entfernung von der Mutter ist eine unabdingbare Voraussetzung - für die normale Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes. Man hält es deshalb nicht für richtig, eine so wichtige Sache wie die Erziehung nur einer Person zu überlassen. Vielmehr ist man der Meinung, daß man die Lockerung der Bindung des Kindes an seiner Mutter, die mit der ersten Trotzperiode beginnt, bewußt und gewollt unterstützen und fördern sollte.

2. Nicht jede Mutter hat die notwendige Bildung, sie vermag auch nicht die erforderliche Erfahrung für die richtige Fürsorge und Erziehung ihrer Kinder zu sammeln, weil die Beschränkung der Kinderzahl auf zwei oder drei Kinder pro Familie immer mehr angestrebt wird. Es gibt zwar immer Stimmen, die behaupten, die Mutter brauche überhaupt nicht Erfahrung und Wissen zu erlangen, um ihre Kinder richtig erziehen zu können. Sie berufen sich dabei meistens auf die Erfahrung ihrer eigenen Erziehung durch ihre Mutter. Wie wir an anderer Stelle jedoch gezeigt haben, erklärt sich das in der Regel damit, daß früher die natürlichen Voraussetzungen für eine funktionale Erziehung besonders günstig waren, während heute kaum noch solche vorteilhafte Bedingungen bestehen.
3. Auch wenn die Mutter das natürliche Talent und die erforderliche Bildung und Erfahrung hat, fehlt ihr oft die nötige Zeit, sich der Erziehung ihrer Kinder zu widmen. Dies ist das häufigste und meistens auch an erster Stelle genannte Argument, wenn griechische Pädagogen die Notwendigkeit der Vorschulerziehung begründen (TH. PARASKEVOPOULOS, 1958, S. 86; M. SALPEA, 1972, S. 374). Auf diesen Punkt werden wir später noch einmal zurückkommen.
4. Selbst wenn die Mutter schließlich Talent, Bildung und Erfahrung, genug Zeit und Interesse hat, bestehen weitere objektive Gründe, die für die Vorschulerziehung des Kleinkindes sprechen und auf die wir in den zwei ersten Teilen dieser Arbeit etwas näher eingegangen sind. An dieser Stelle können wir all das in einem Satz so zusammenfassen: Unter der Leitung einer dafür ausgebildeten Kindergärtnerin, mit seiner räumlichen und materiellen Ausstattung und durch das Zusammenleben der Kinder schafft der Kindergarten eine erzieherische Atmosphäre, die man in der heutigen Familie kaum finden kann.
5. Zur Verbreitung der Vorschulerziehung in Griechenland hat ihre auf die Schule vorbereitende Funktion von jeher eine Rolle gespielt. Diese Funktion wird in Griechenland weitgehend als

sprachliche Propädeutik verstanden. Das kommt nicht von ungefähr, sondern ist begründet in der mangelhaften Schulbildung, besonders in abgelegenen Gebieten, in denen auch noch ausgeprägter Dialekt gesprochen wird. Berichte der Grundschulinspektoren an das Kultusministerium geben darüber Auskunft, und auch zahlreiche Diskussionen der Volksschullehrer über schulische Fragen werfen ein bezeichnendes Licht auf den unzulänglichen Wissensstand und die sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler.

Das Problem der Sprache beschäftigt die griechische Bildungspolitik eigentlich seit Jahrzehnten. Während der langen Geschichte unseres Landes haben sich einige Teile Griechenlands von den Stammgebieten durch äußere Umstände abgesondert, so daß sie unter anderem auch hinsichtlich der Sprache ihren eigenen Weg gegangen sind. Nach der Befreiung hat man versucht, einen mittleren Verständigungsweg zu finden. Die Gegensätze der Konservativen einerseits, die die gemeinsame Basis im attischen Dialekt des 5. Jahrhunderts v. Ch. sehen, und der Progressiven andererseits, die sie in der heutigen gesprochenen Sprache suchen, haben sich Ende des letzten Jahrhunderts derart zugespitzt, daß sie sogar menschliche Opfer gefordert haben (s. mehr darüber bei CH. LEFAS, 1942; D. KARAJANNIDIS, 1966; P. BALACHAMIS, 1972). Dieses Dilemma, in der die griechische Sprache steckt, ist ein bis heute noch ungelöstes Problem, das große Belastungen für die Schulpolitik mit sich bringt. Mit der Einrichtung von Kindergärten in abgelegenen und Dialekt sprechenden Dörfern will man deswegen hauptsächlich den Kindern die allgemein gesprochene Volkssprache vermitteln, so daß sie in sprachlicher Hinsicht in der Grundschule weniger Schwierigkeiten haben. Diese Absicht scheitert jedoch meistens daran, daß das Gesetz für die Einrichtung von Kindergärten eine Mindestzahl von 15 Kleinkindern fordert, die abgelegenen Dorfgemeinden aber diese Mindestzahl nicht aufbringen können. Diese Hürde kann nach unserer Auffassung nur dann übersprungen werden, wenn man mit jeder einklassigen Grundschule einen Kindergarten verbindet, worauf wir im vorangegangenen Kapitel (3. 4.1.) etwas näher eingegangen sind.

3.6. ZUR THEORIE DER GRIECHISCHEN VORSCHULERZIEHUNG

Die griechische Vorschulerziehung hat noch keine scharf konturierte Theorie. Bei einem ersten Blick in die einschlägige Literatur fällt auf, daß nebeneinander Thesen vertreten werden, die von einer "Schonraum" - Auffassung bis zu jener der "gezielten Herausforderung" reichen. In diesem Abschnitt versuchen wir, die wichtigsten Tendenzen herauszugreifen und zu ordnen.

Über die grundlegende anthropologische Auffassung vom Wesen des Kindes, die sich seit J. J. ROUSSEAU in der Pädagogik durchgesetzt hat und eine Wende markiert, insofern sie zur Beachtung und Erforschung seiner Eigenart und seiner Lebensäußerungen geführt hat, herrscht unter den griechischen Pädagogen weitgehende Übereinstimmung. Sie sieht im Kinde nicht einen homunculus, einen Erwachsenen in Verkleinerung, sondern betrachtet die Kindheit als einen vollwertigen Lebensabschnitt mit eigenem Sinn und Auftrag, mit eigener Gefühlswelt und Denkweise, die anders ist als die der Erwachsenen.

Diese Auffassung hat F. FRÖBEL in den Mittelpunkt seiner Pädagogik gestellt. In seiner "Menschenerziehung" (§ 22) betont er: "Das Kind, der Knabe, der Mensch überhaupt, soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert; dann wird jede folgende Stufe wie ein neuer Schuß aus einer gesunden Knospe hervorschießen ..... denn nur die genügende Entwickelung des Menschen in und auf jeder vorhergehenden früheren bewirkt, erzeugt eine genügende vollendete Entwickelung jeder folgenden spätern Stufe". Abwartend und behütend wie der Gärtner soll demnach der Erzieher eine nachgehende, nichtvorschreibende Erziehung betreiben (Menschenerziehung § 8).

Diese romantische Auffassung, die sich im Gleichnis des Erziehers als eines Gärtners und im Vergleich des Kindes mit einer Pflanze ausdrückt, ist eine beliebte und immer wiederkehrende These der griechischen Pädagogik und besonders der Vorschulpädagogik (B. HASSIOTIS, 1963, S. 14; T. K. - VALINAKI, 1963, S. 203; TH. PARASKEVOPOULOS, 1958, S. 83; TH. HARALAMBIDIS, 1959, S. 8). Die liebevolle Fürsorge des Gärtners ist der entscheidende Faktor für das Gedeihen der Pflanze. Dabei beeinflussen auch ein günstiges oder ungünstiges Klima, die Bodenbeschaffenheit und die ganze Umgebung das Wachstum, sie sind also ebenfalls entscheidende Voraussetzungen für die Entfaltung. So wie bei der Pflanze die äußeren Um-

stände entscheidende Faktoren für ihre Entwicklung bedeuten, so ist es auch beim heranwachsenden Menschen. Auch hier fördern oder hemmen die gegebenen Verhältnisse und Voraussetzungen das Wachstum des Kindes, beeinflussen es günstig oder ungünstig, was jedoch dabei in Erscheinung tritt - und hierin liegt das Entscheidende bei dieser pädagogischen Richtung - ist immer nur das, was von Anfang an darin angelegt ist, nur je nach den Bedingungen etwas mehr oder weniger vollkommen entwickelt: das Wesen dieser bestimmten Pflanze bzw. dieses bestimmten Menschen.

Diese theoretische Position baut sich auf einem mehr oder weniger Anlage - exklusiven Modell der Entwicklung auf. Man verläßt sich dabei überwiegend auf die der Natur bzw. der Anlage innewohnende Kraft der Entwicklung und erwartet - im Sinne einer "negativen Pädagogik" - daß der Samen gute Früchte tragen werde, wenn er nur den schädlichen Einflüssen fern bleibt. Die Erziehung hat demnach nichts weiter zu tun, als das im Kind Vorgezeichnete ohne jede Störung und Ablenkung sich "auswickeln", wachsen zu lassen (E. PAPASPYROU, 1958, S. 14; vgl. TH. LITT, 1958). Auf der breiten Basis einer solchen Pädagogik des "biologischen Funktionalismus" (M. LANGEVELD) konvergieren in gewisser Weise fast alle in Griechenland vertretenen Theorien.

Man findet Parallelen dazu (in breiter Streuung) überall in der internationalen Pädagogik. Einige Beispiele mögen genügen. Ein Grundsatz von J. DEWEY z. B. lautet: "Wenn der Lehrer die Bedingungen geschaffen hat, welche das Denken anspornen, und wenn er eine sympathische Haltung gegenüber der Tätigkeit des Lernenden eingenommen hat ...., dann ist alles getan, was ein Zweiter überhaupt tun kann, um das Lernen anzuspornen" (Demokratie und Erziehung, nach M. LANGEVELD, 1964, S. 26). Auch in M. MONTESSORIs (1954) "Hände weg", womit sie sich an den Erzieher wendet und sein Verhalten dem Kind gegenüber in die Bahnen einer selbsttätigen Erziehung lenken will, drückt sich dasselbe Prinzip aus. Wenn man das richtige Milieu geschaffen und die notwendigen Mittel bereitgestellt hat ("vorbereitete Umgebung"), hat man alles für eine spontane, d. h. provozierte Entwicklung des Kindes getan. Dasselbe kann man schließlich von der interessenzentrierten bzw. selbsttätigen Erziehung von O. DECROLY und E. CLAPAREDE sagen.

Diesem theoretischen Ansatz einer entelechialen Entwicklung entspricht auch das pädagogische Vorgehen in den meisten Kindergär-

ten Griechenlands. In manchen Fällen sogar versteigt sich diese theoretische Haltung zu einer überspannten, fast poetischen Verklärung der frühen Kindheit, die diese Zeit für den einzig glücklichen Lebensabschnitt hält und jede Erziehungsbemühung als eine grausame Störung bezeichnet. Im allgemeinen jedoch verwirft die griechische Pädagogik diese romantisierende Übersteigerung, den unschuldigen Lebenstraum, das kindliche Paradies ungestört zu erhalten, was im Grunde eine radikale Selbstaufhebung der Erziehung bedeuten würde. Sie neigt vielmehr zu einer gemäßigten "Schonraum" - Auffassung, die eine allgemeine Entwicklungshilfe und eine allseitige formale Entfaltung des im Kinde Angelegten in den Vordergrund stellt.

Aber auch die entgegengesetzte theoretische Position, die bei der Sozialisation des Kindes die Umwelt als entscheidenden Faktor hervorhebt, ist in der griechischen Vorschulpädagogik vertreten. Im Anschluß an A. ADLER leugnet O. PIKRAMENOU (1955, S. 12) das Bestehen der Anlage im psychischen Bereich und beschränkt sie nur auf die körperlichen Merkmale (vgl. R. OERTER, 1971, S. 46). Sie bemängelt, daß man in Griechenland immer noch an einem Glauben festhalte, wonach das Kind im Vorschulalter kein geistiges Leben führe. Aufgrund dieser verfehlten Auffassung sehe man im Kinde nur ein liebliches Wesen, das allein der Pflege und der Fürsorge bedürfe. Sie verwirft solche Gedanken und fährt fort: "Wir verharren auf dem falschen Glauben, wenn wir annehmen, daß sich die Entwicklung und Erziehung des Kindes naturgemäß vollzieht und nehmen dabei nicht zur Kenntnis, was für die Pädagogen selbstverständlich ist, daß z. B. die soziale Lage der Eltern den entscheidenden Einfluß auf die Entwicklung des Kindes ausübt" (S. 13). Und sie schreibt weiter: "Wir beginnen mit der systematischen Erziehung des Kindes erst in der Schule, in einem Zeitpunkt also, in dem sich sein Charakter schon positiv oder negativ herausgebildet hat" (S. 18), was nach ihrer Meinung schon zu spät ist.

Auch T. K. - VALINAKI (1963, S. 282) ist von den Möglichkeiten und der Zweckmäßigkeit einer Frühförderung des Kindes überzeugt und empfiehlt das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen schon für das Kindergartenkind.

TH. KOTSMANIDIS (1971) schließlich, ein moderner griechischer Pädagoge, der sich in Deutschland weitergebildet hat, bezieht sich auf die neueren Ergebnisse der pädagogischen Forschung, die dem

Kinde eine größere Aufnahme- und Lernkapazität zuerkennt, als früher gemeinhin angenommen wurde, und empfiehlt aus diesem Grunde den allgemeinen Vorschulbesuch. Insbesondere auf die PIAGET - Versuche gestützt, wehrt er sich gegen die landläufige Meinung, das Kind beginne erst mit der Einschulung zu lernen.

Das sind drei Beispiele aus der Literatur, die eine Frühförderung des Kindes im Kindergarten befürworten. Während bis zum zweiten Weltkrieg die romantische Auffassung die Theorie und Praxis der Vorschulpädagogik beherrschte, wird in der neueren Zeit, insbesondere beeinflußt von der Pädagogik des Auslandes und vor allem der angelsächsischen Länder, immer mehr der Standpunkt einer gezielten Herausforderung hervorgehoben.

Man vertritt also in Griechenland verschiedene theoretische Standpunkte, doch ist man bis heute noch nicht zu einer ausgewogenen integrativen Auffassung gelangt. So ist z. B. zu lesen: "Der griechische Kindergarten hat noch keine eigene Theorie und Methode entwickelt. (Anm.: Methode hier nicht als Arbeitsweise, sondern im weiteren Sinne als "System" verstanden). Er ist sehr wählerisch mit dem, was er übernimmt, und experimentiert fortlaufend, denn er ist sich im klaren, daß er der fortlaufenden Verbesserung bedarf. Er ist somit jeder Erneuerung offen" (T. K. - VALINAKI, 1963, S. 147).

Es ist sicherlich zu begrüßen, wenn eine Erziehungsinstitution jeder Erneuerung und damit auch der Zukunft offen bleibt. Ebenso wichtig ist es jedoch, daß sie auch gegenwartsbezogen ist. Die griechische Vorschulerziehung weist einerseits mit ihrer Offenheit in die Zukunft, doch andererseits fehlt ihr der Blick für die Gegenwart. Bei genauer Betrachtung gewinnt man den Eindruck, daß man versucht, die vorhandenen Mängel mit dem Mantel der Selbsttäuschung zu behängen, indem man die heutige Nacktheit als glücklichen Umstand für das Nicht - fest - gefahren - sein für morgen betrachtet. Erziehung aber bedeutet Handeln in der Gegenwart, und für dieses Handeln braucht man eine feste Grundlage, auf der man sich bewegen kann. Diese Grundlage aber kann dem pädagogischen Handeln nur durch eine bestimmte, einigermaßen scharf umrissene Theorie gegeben werden.

Auch der Pluralismus in der Theorie ist zu begrüßen, denn er kann sich für die Praxis als sehr fruchtbar erweisen. Wenn aber die verschiedenen Auffassungen ohne Koordination nebeneinander und

parallel oder sogar in die entgegengesetzten Richtungen weisen, ohne die Möglichkeit des Austausches und der Integration, ohne zumindest einen weiten Rahmen abgesteckt zu haben, in dem sie sich entfalten und gegenseitig befruchten können, dann entsteht ein Chaos, in dem eine extreme Position in kurzer Zeit von ihrer (ebenso extremen) Gegenposition abgelöst wird. Ein solches Durcheinander von Theorie muß notwendigerweise inkonsequent, und eine Praxis, die sich darauf beruht dilettantisch sein.

Diese geringe Berücksichtigung der gegenwartsbezogenen Bedürfnisse steht eigentlich im Widerspruch zu der Einstellung der heutigen Erzieher nach genauer Rechtfertigung ihres Tuns, nach klaren und durchsichtigen Theorien. Die heutige Erziehergeneration ist, mit den Worten von A. FLITNER (1969, S. 40) ausgedrückt, "nicht so sehr auf ahnungsvolle Gesamtsysteme aus, sondern will wissen, was man im einzelnen tun kann, warum man es tut und welches die empirisch geprüften Fundamente ihrer Tätigkeit sind". Dieser Forderung der heutigen Erzieher nach durchsichtigen Theorien und klar bewiesenen Forschungsergebnissen entspricht also die griechische Erziehungswirklichkeit nicht.

In Griechenland verbleibt man weithin noch bei einer "Instinktpädagogik", die auf eine spontane Selbstentfaltung des Kindes hinzielt, indem es unter der Obhut der Kindergärtnerin steht, die eigentlich - wie die Mutter auch - allein durch den pädagogischen Instinkt zum richtigen Handeln veranlaßt wird. Mit einer solchen Pädagogik, auf die sich vielleicht frühere Generationen verließen und möglicherweise auch verlassen konnten, ist aber im heutigen Zeitalter des wissenschaftlichen und technischen Umbruchs nicht mehr auszukommen. Man kann sich deshalb des Eindrucks nicht erwehren, wenn man dieses Erziehungskonzept in Zusammenhang mit den ungünstigen Arbeitsbedingungen in den Kindergärten bringt (Mangel an Kindergartengebäuden, beschränkte räumliche Verhältnisse, unzureichende Ausstattung, mangelhafte Ausbildung der Kindergärtnerinnen u. ä. m.), daß eine solche Ideologie dazu dient, von den vorhandenen Mängeln abzulenken und die Unzulänglichkeiten zu vertuschen.

Auch die ersten offiziellen Richtlinien aus dem Jahre 1962, auf die man seit der Institutionalisierung der Vorschulerziehung (1929) warten mußte, haben keine Klarheit in den theoretischen Fragen verschafft. Sie enthalten nur einen mehr oder weniger begrenzten Katalog der Zielsetzungen im Kindergarten und vermögen

der Kindergärtnerin keine theoretische Orientierung zu geben. S. FASSAS (1970), der sich mit den Problemen der griechischen Vorschulerziehung befaßt, fordert deswegen die Ausarbeitung neuer Richtlinien, die der Praktikerin mehr Einsicht in die Substanz und die Grundlagen ihrer Arbeit ermöglichen sollen.

Zum Schluß sollen noch einige kurze Bemerkungen über den Kindergarten als Zwischenfeld von Elternhaus und Schule folgen. Die Stellung der Vorschulerziehung als Verbindungsglied zwischen Familie und Schule kann nicht unabhängig von der allgemeinen Theorie der Vorschulerziehung betrachtet werden.

Bei der neueren Diskussion um die Vorschulerziehung hat sich eine Erkenntnis deutlich herauskristallisiert, die im Grunde schon seit jeher eine Tatsache war: Das Vorschulalter bildet keine eigenständige Bildungsstufe und aus diesem Grunde pendelt es zwischen Elternhaus und Schule hin und her. Die einen sehen die Vorschulerziehung als eine Verlängerung der Erziehung in der Familie, also eine Verlängerung nach hinten, die anderen betrachten sie als Verlängerung der Erziehung in der Schule, als Verlängerung nach vorne. Ein relativ kurzer Lebensabschnitt wird somit je nach dem zwei verschiedenartigen Erziehungsebenen zugeordnet.

Die griechische Vorschulerziehung mit der mehr oder weniger ausgeprägten FRÖBELschen Tradition einer "Schonraum" - Auffassung neigt mehr dazu, im Kindergarten eine Verlängerung und Ergänzung der Familienerziehung zu sehen. Damit aber die Arbeit des Kindergartens nicht mißverstanden wird, wird von fortschrittlicheren (aber dennoch dieser Tradition weithin verhafteten) griechischen Pädagogen betont, daß der Kindergarten auf keinen Fall als Familienersatz gelten kann (TH. HARALAMBIDIS, 1959, S. 21; T. K. - VALINAKI, 1963, S. 13; K. KALANTZIS, 1969, S. 312). Das Vorbild des Kindergartens in seiner Organisation und Arbeit bleibt deswegen nach wie vor die Familie und nicht die Schule (A. GEORGIOU, 1968, S. 83). Auch seine Methode ist keine andere, als die der Mutter (T. K. - VALINAKI, 1963, S. 148).

E. PANTZARI (1971) dagegen, eine Pädagogin, die sich in den USA weitergebildet hat und nun Professorin an der Pädagogischen Akademie in Athen ist, sieht im Vorschulalter eine Periode, die vor allem der Vorbereitung für den Eintritt des Kindes in die

Schule dienen soll, da das Kind erst im Kindergarten die Grundlagen des sozialen Verhaltens erwerbe als notwendige Voraussetzung für das organisierte soziale Leben in der Schule. Zum anderen solle der Kindergarten aber auch durch geeignete Führung das Kind zum Lernen hinführen, denn auf dieser Stufe "lernt es schneller und mit weniger Anstrengung" (a. a. O., S. 184). Nach der Meinung von B. L. STAHL - A. PSATHAS (1968, S. 322 ff.) soll der Kindergarten sogar eine "Vorschule" sein, die die spezielle Aufgabe hat, das Kind in die Arbeitsweise der Schule und besonders in das Lesen einzuführen. Hier wird also die Funktion des Kindergartens für den Übergang des Kindes von der Familie zur Schule in den Vordergrund geschoben. Er soll den verschiedenene Anpassungsschwierigkeiten vorbeugen, die der Sprung vom vertrauten Milieu der Familie in die unpersönliche, Leistung und Einordnung fordernde Situation der Schule mit sich bringen kann.

Eine mittlere Position nimmt TH. HARALAMBIDIS ein. Er betont zwar auch die Funktion des Kindergartens als Ergänzung der Erziehung in der Familie, räumt aber zugleich ein, daß die Atmosphäre des Kindergartens anders sei als die des Hauses. Sie sei differenzierter, und in ihrer Differenziertheit solle das Kind lernen, sich entsprechend differenziert zu verhalten, was schließlich der Schule und dem Kinde selbst zugute komme (1959, S. 26). Der Kindergarten soll deswegen nicht nur am Leitbild der "Geborgenheit" und "Mütterlichkeit" orientiert sein, sondern auch seine emanzipatorische und lernorientierte Funktion stärker betonen.

Wie man also gemeinhin sagt, soll das mütterliche Prinzip der Erziehung im Kindergarten durch das väterliche ergänzt werden. Wohl noch stärker als bei der Mutter, die immer gern dem Kinde die individuelle Erfüllung seiner augenblicklichen Bedürfnisse und Wünsche gönnen möchte, sind die Erziehungsmaßnahmen des Vaters von dem Wunschbild der Zukunft bestimmt; er denkt daran, was aus seinem Kinde "einmal werden", was es erreichen soll, und er ist härter und strenger in der Konsequenz der Hinführung zu seinem gedachten, gewünschten Ziel (vgl. W. SCHEIBE, 1960, S. 42; H. ROTH, 1966, S. 74).

3.7. DIE METHODE DER KINDERGARTENARBEIT IN GRIECHENLAND

Die Begriffe "Methode", "Arbeitsweise" und "Didaktik" werden oft als Synonyme für die sich nach bestimmten Prinzipien richtende Erziehungsarbeit in den Bildungsinstitutionen verwendet. Während aber "Arbeitsweise" gewissermaßen die persönliche Art der Arbeit einer Kindergärtnerin oder eines einzelnen Kindergartens meint, die aus dem Charakter der Kindergärtnerin und den speziellen Bedingungen des Kindergartenbetriebs entsteht, meint "Methode" in einem weiteren Sinne etwas Allgemeineres, Unpersönliches, das die Arbeit einer ganzen Gruppe charakterisiert, die dabei dieselben Prinzipien anwenden. "Didaktik" schließlich ist ein der "Methode" übergeordneter Begriff, der sowohl Methoden als auch Inhalte umfaßt. Von Inhalten aber, so wie sie in der Schule das geordnete Grundwissen aus den verschiedenen Wissensbereichen darstellen, kann im Kindergarten nicht die Rede sein. Aus diesem Grunde vermeidet man für den Kindergarten den Begriff "Didaktik", während man ihn für die Unterrichtslehre der Schule verwendet.

Natürlich gibt es im Kindergarten auch ein Angebot von verschiedenen Inhalten, und es wird auch bei Gelegenheit eine systematische Steuerung von Lernprozessen angestrebt. Jedoch steht im Mittelpunkt des Interesses nicht etwa die Vorbereitung auf die Schule oder gar ein Vorgriff auf sie, sondern die allseitige Entwicklung des Kindes in ihrer Gesamtheit. Die Frage nach der Methode wird deswegen immer im Zusammenhang mit dem System aufgeworfen, nach dem der Kindergarten arbeitet, d. h., mit den allgemeinen anthropologisch - theoretischen Vorstellungen über das Wesen des Kindes, den daraus abgeleiteten Erziehungszielen, die wiederum weitgehend die Erzieherhaltung dem Kind gegenüber bestimmen, und einem bestimmten didaktischen Material, das dieses System voraussetzt oder empfiehlt. Oft verwendet man sogar "Methode" in der gleichen Bedeutung wie "System" (z. B. FRÖBEL - System oder FRÖBEL - Methode u. ä.).

Da bei allen Grundmethoden (F. FRÖBEL, M. MONTESSORI, O. DECROLY, E. CLAPAREDE u. a.) sowie bei den verschiedenen Mischformen die Gesamtpersönlichkeit des Kindes den Ausgang und Mittelpunkt der Vorschularbeit bildet, so bestimmt sie auch weitgehend die Arbeitsweise des Kindergartens. Und weil sich

diese Gesamtpersönlichkeit am besten im Spiel des Kindes aus drückt, gilt das Spiel - als Einzeltätigkeit mit oder ohne Spielzeug, als Beschäftigung mit anderen Kindern oder als bildende Begegnung mit dem Erwachsenen - als die eigentliche Methode des Kindergartens. So wichtig aber das Spiel als Erziehungsmittel und als Methode im Kindergarten ist, so wenig kann jedes Spiel um seiner selbst willen als der Erziehung dienlich bezeichnet werden. Ob frei oder gelenkt, braucht es der kundigen Beaufsichtigung und Anleitung der Kindergärtnerin, damit es auf der richtigen Bahn bleibt und das Kind dabei auch eine wirkliche Förderung erfährt. Das setzt aber voraus, daß die Kindergärtnerin dazu fähig ist, das Kind in seiner Spieltätigkeit richtig zu führen. M. SCHMAUS und M. M. SCHÖRL (1964) haben die zwei Hauptformen dieser Führungsarbeit der Kindergärtnerin beschrieben, die "Massenlenkung" und das "Raumteilverfahren".

Zur Massenlenkung im Kindergarten kommt es nach Meinung der Verfasserinnen nicht nur durch Überfüllung, sondern ebenso durch eine persönliche Einstellung der Kindergärtnerin, insofern sie sich nur für die Gesamtheit verantwortlich fühlt und sich nicht um das einzelne Kind annimmt, selbst wenn die Kinderzahl eine solche Haltung nicht rechtfertigt. Oft ist es auch die Furcht vor Problemen, die sie zu dieser Einstellung veranlaßt, wobei aber bei Lichte besehen, diese Probleme, oder was man als solche bezeichnet, häufig gar keine echten sind. Massenlenkung ist in dieser Hinsicht ein bequemes Verfahren, das ein Auftauchen von Problemen bei den einzelnen Kindern überhaupt nicht aufkommen läßt, da bei dieser Führungsweise dem einzelnen Kind kein großer Spielraum gelassen wird.

Das erste Kennzeichen der Massenlenkung ist die Anwendung von Massendisziplinierungsmaßnahmen. Gemeint ist hier nicht unbedingt der Stock, sondern vielmehr der Versuch der Kindergärtnerin, mit allen Mitteln die Aufmerksamkeit der Kinder zu fesseln. Das erreicht sie zum Teil dadurch, daß sie sich in den Mittelpunkt des Geschehens stellt, indem sie etwas erzählt, spricht, vormacht, vorsingt usw., indem sie sich also nur solcher Bildungsmittel bedient, die eine Massenwirkung haben; zum Teil erreicht sie die"Ordnung"auch dadurch, daß sie gelegentlich die unruhigen Kinder nahe zu sich setzt oder sogar von den anderen Kindern absondert. Die Wirkung der Massenlenkung auf die

Kinder: Das Aktivitätsbedürfnis wird verdrängt, das spontane Spiel unterdrückt, geistiges und soziales Wachsen verhindert. All' das führt zu erhöhter Aggressivität seitens der Kinder. Neuere Forschungsarbeiten haben diese alte Einsicht auch empirisch überprüft, und sie haben bestätigt, daß bei häufiger straffer Lenkung und direkter Kontrolle sowohl aggressive Wechselbeziehungen zwischen Kindern und Gruppenleiterin wie auch aggressive Handlungen und aggressiv ausgetragene Konflikte zwischen den Kindern selbst öfter vorkommen als bei geringerem Lenkungsausmaß (E. BARRES, 1972).

Als eine sozialpädagogische Methode der Spielführung, die bei richtiger Anwendung gute Ergebnisse bringen kann, stellen M. SCHMAUS und M. M. SCHÖRL (1964, S. 48 ff.)der Massenlenkung das "Raumteilverfahren" entgegen. Unter diesem Begriff verstehen sie "die sozialpädagogische Methode der Spielführung, die die sozialen Kräfte beansprucht und fördert, indem sie die spontane Gesellung der Kinder zu kleinen Spielgruppen ermöglicht und auch ihr Bedürfnis, zeitweise für sich allein zu spielen, berücksichtigt" (S. 48).

Die eigentliche Stärke des Verfahrens liegt aber u. E. darin, daß es in einer genialen Weise die charakteristischen Züge sowohl der FRÖBEL - als auch der MONTESSORI - Methode in sich vereinigt, nämlich die nachgehende Führung der Kindergärtnerin und die freiheitliche Entwicklung des Kindes. Unter die erstere fallen nicht nur ganz allgemein die mütterlich nachgehende Führungsweise und das Vorbild der Kindergärtnerin, sondern insbesondere auch ihre Planung und Vorbereitung von Raum und Einrichtung, die Bereitstellung und Pflege des Materials und die Unterweisung der Kinder im Umgang damit. Die Freiheit dagegen liegt im Tun der Kinder, zu dem die Vorarbeit der Kindergärtnerin hinführt: in ihrer selbständigen Spielwahl und Spielweise, in ihrer spontanen Gesellung zu Spielgruppen oder gelegentlichen Distanzierung von der Gruppe und Bewahrung des Individuellen und schließlich in ihrer Entwicklung zu persönlicher Entscheidungs- und Verantwortungsfähigkeit (a. a. O., S. 66 f.).

In seiner relativ kurzen Geschichte konnte der griechische Kindergarten noch keine eigene Methode ausarbeiten. Fast alle Arbeiten über methodische Fragen der Vorschulerziehung empfehlen

deswegen eine Kombination von FRÖBEL- und MONTESSORI-Methode. Dazuhin schöpft der griechische Kindergarten aus dem pädagogischen Ideengut von J. J. ROUSSEAU, J. H. PESTALOZZI und anderen Pädagogen. Hauptsächlich aber haben in Griechenland neben F. FRÖBEL und M. MONTESSORI die pädagogischen Ideen von O. DECROLY und E. CLAPAREDE Eingang gefunden und einen großen Einfluß gewonnen. Das verdankt man in erster Linie den in den französisch sprechenden Ländern aus- und weitergebildeten griechischen Pädagogen und besonders der Leiterin der Kindergärtnerinnenschule von Athen T. K. - VALINAKI, die in Paris studiert hat und den beiden vorgenannten Pädagogen einen breiten Platz neben F. FRÖBEL und M. MONTESSORI in ihrem Handbuch über die "vorschulische Erziehung" einräumt (1963, S. 101 ff. Ein Resümee ihrer pädagogischen Ideen geben wir im Anschluß an dieses Kapitel).

Als hauptsächliches methodisches Prinzip im griechischen Kindergarten gilt, wie wir schon früher gesehen haben, die Schaffung einer häuslichen und speziell einer mütterlichen Atmosphäre. Viel Emotion und Sentimentalität wird dabei bei J. H. PESTALOZZI und F. FRÖBEL ausgeliehen (vgl. L. P. - PETALA, 1963, S. 97 f.). Die Art und Weise, wie die Mutter ihr Kind führt und erzieht, das soll nach vielen griechischen Pädagogen die Methode des Kindergartens sein. Diese allgemeine Vorstellung wird aber leider oft nicht näher konkretisiert, so daß meistens das Erziehungsgeschehen im Kindergarten dem Zufall überlassen bleibt.

Ein anderes methodisches Prinzip ist die"Erziehung durch die Gruppe". In Zusammenhang mit dem zuvor erwähnten Erziehungsgrundsatz hört man z. B. oft: "Kinder erziehen einander", "die Gruppe erzieht sich selbst", "das Leben in der Gemeinschaft erzieht das Kind" usw. Diese Feststellungen sind natürlich nicht aus der Luft gegriffen, sie zielen vielmehr auf teilweise Richtiges ab. Wir haben im zweiten Teil dieser Arbeit ausgeführt, daß es pädagogisch gesehen wichtig, ja notwendig für ein Kind ist, mit anderen Kindern zusammen zu sein, sich als Teil einer Gruppe, Mitglied einer Gemeinschaft zu fühlen. Wir haben dabei festgestellt, daß das alles zum geistigen Aufbau der Persönlichkeit gehört, weil es dem Kinde zur Selbständigkeit verhilft, zur Menschenkenntnis beiträgt und Gefühle sozialer Art entwickelt, die nicht nur auf die Familie beschränkt bleiben. Das ist einer der Hauptgründe, warum Vorschulerziehung heute für alle Kinder ge-

fordert wird, selbst für jene, die in geordneten familiären Verhältnissen aufwachsen.

Bei aller Wertschätzung der Gruppe jedoch muß die verantwortliche Erzieherin wachsam und führend teilnehmen, soll die Gruppe als "Erziehungsmilieu" angesprochen werden. Von der Kindergärtnerin also, von ihren Kenntnissen in Gruppendynamik und Sozialpsychologie und von ihrer Fähigkeit, die erzieherische Atmosphäre in der Kindergruppe zu schaffen und bewußt zu lenken, hängt es ab, ob und inwieweit die Kindergartengruppe positiv auf die Kinder einwirkt oder ob "die Erziehung durch die Gruppe" nur als Vorwand dient, um die methodischen Unzulänglichkeiten rechtfertigen oder bagatellisieren zu können.

Nachdem wir uns in aller Breite in prinzipiellen theoretischen Ausführungen ergangen haben, möge die Frage aufgeworfen werden: Wie sieht es nun in der Praxis mit der Methode aus? Wir lassen S. FASSAS (1970, S. 249 ff.) zu Wort kommen, der als Schulrat bei Besuchen und Hospitationen in Kindergärten seines Schulbezirks eigene Erfahrungen gesammelt hat. Aufgrund seiner Beobachtungen kommt er zu folgendem Ergebnis: "Es ist eine Tatsache, daß weder die FRÖBEL- noch die MONTESSORI-Methode in den Kindergärten unseres Landes angewandt wird" (S. 249). Diese Feststellung kommt einem Tadel gleich, da mancherorts Wege in der Erziehung beschritten werden, die jeglicher systematischer Grundlage entbehren und nicht über ein improvisiertes Handeln hinauskommen, dieses aber nichtsdestoweniger als Versuch einer Synthese verschiedener Methoden ausgegeben wird. Die Situation in den griechischen Kindergärten, wie er sie des weiteren beschreibt, scheint seine Kritik auch in anderer Hinsicht zu rechtfertigen. "Da kommt also die junge Kindergärtnerin ins abgelegene Dorf ..... Wie es zu erwarten ist, schließt sie sich der Grundschule an. Der Schulleiter sorgt nun auch für den Betrieb des Kindergartens, der in einem kleinen Raum der Schule untergebracht ist. Und da nach den Vorstellungen des Lehrers das Ziel des Kindergartens die Vorbereitung der Kleinkinder auf die Schule ist, schreibt die Kindergärtnerin den Stundenplan und die Arbeitsweise der ersten Grundschulklassen ab" (a. a. O., S. 250).

Es soll deswegen nicht verwundern, daß sich der Kindergarten in manchen Dörfern auch in seinem täglichen Stundenplan, in der Stundenverteilung und sogar in den Pausen nach der Grundschule

richtet. Die Kindergärtnerin geht manchmal noch weiter. S. FASSAS fährt fort: "In manchen Fällen erteilt sie sogar den Kleinkindern regelmäßigen Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen und betrachtet es als eine ungeheuerliche Leistung, wenn die Kinder einige Buchstaben schreiben oder bis 20 zählen können" (ebd.). Aus diesem Grund widmet T. K. - VALINAKI (1963, S. 246 f.) ein ganzes Kapitel ihres Buches der, wie sie es nennt, "Unterrichts - Manie" mancher Kindergärtnerinnen. Damit will sie sie mahnen, von einer direkten Lenkung der Kinder, wie das im Unterricht geschieht, Abstand zu nehmen und deren freien Umgang zu unterstützen. Gerade auf letzteres legt T. K. - VALINAKI großen Wert. Deswegen sollen sich die Kindergärtnerinnen auch nicht direkt in das Spiel der Kinder einmischen oder ihre Beschäftigung ohne gewichtigen Grund abbrechen. Schließlich versucht sie, der Kindergärtnerin zum Bewußtsein zu bringen, daß sie vielmehr Erzieherin als Lehrerin sei.

Aber auch ein ganz andersartiges Bild führt S. FASSAS uns vor Augen. Er berichtet weiter: "Die Kinder spielen meistens im Freien ohne Programm und ohne eine vorhergeplante Tätigkeit, die ein bestimmtes Ziel hätte, so daß sie wild und unartig herumschreien und raufen, und zwar nicht nur im Freien sondern auch im Gruppenraum" (S. 250).

Die Gründe für diesen Zustand untersuchen wir in anderen Kapiteln (Ausbildung, Aufsicht u. a.). Hier gehen wir nur kurz auf die Verhältnisse selbst ein. Die angehende Kindergärtnerin wird meistens, unerfahren wie sie gleich nach ihrer Ausbildung noch ist, in einem kleinen Dorf angestellt. Dort ist sie die einzige Kindergärtnerin, und es fehlt ihr deswegen das Identifikationsmodell einer älteren und erfahrenen Kollegin, die sie anleiten und in die Praxis einführen sollte. Dagegen bietet sich ein Ersatz, der Grundschullehrer, der aber von der Vorschularbeit ganz andere Vorstellungen und Erwartungen hat als sie. Sie muß sich also seiner Konzeption anpassen, wenn sie als erfolgreich angesehen und akzeptiert werden will. Von der Ausbildung bringt sie wenige und undifferenzierte Muster für ihre praktische Tätigkeit mit. Diese Lücke versucht sie nun durch Rezepte zu schließen, die sie sich aus der Unterrichtspraxis des Lehrers in den zwei ersten Grundschulklassen entlehnt. Im Zusammenhang damit kann man sich auch die Tatsache erklären, daß die Kindergärtnerinnen dem in den Richtlinien für Kindergärten niedergelegten Stundenplan oder den von verschiedenen Autoren vorgeschlagenen Stundenplänen so sehr

verhaftet sind, daß sie sie bis ins kleinste befolgen, obwohl in den Richtlinien ausdrücklich betont wird, daß der Stundenplan einen allgemeinen Rahmen darstellt und keine rigorosen Vorschriften enthält, die das Leben im Kindergarten in allen Einzelheiten regeln sollen. Aus diesem Grunde moniert TH.KOTSANIDIS (1971, S. 184), daß "der heutige Kindergarten in Griechenland nach einem stark vorherbestimmten Stundenplan arbeitet, mit vorgeplanten Fächern wie eine Grundschule".

Diese Situation wird von den Grundschulinspektoren, wie wir schon früher gesehen haben, nicht nur geduldet, sondern sogar unterstützt. Viele Kindergärtnerinnen beklagen sich deshalb darüber, daß ihre pädagogische Qualität nur nach didaktischen Kriterien beurteilt wird. Daß die Grundschulinspektoren in Fragen der Vorschulerziehung zumeist in schulischen Kategorien denken, glauben wir unter anderem auch aus der Tabelle 9 herauslesen zu können. Sie gibt stichwortartig die bekanntesten Vorschläge für einen Stundenplan des Kindergartens wieder, nach denen sich die meisten Kindergärtnerinnen bei der täglichen Arbeit richten. Während die drei ersten (links) von Vorschulpädagogen stammen, sind die drei anderen (rechts) von Grundschulpädagogen entworfen. Bei einer genauen Betrachtung läßt sich feststellen, daß in den ersten die Aufgaben dominieren, die an der Kindergartenpädagogik orientiert sind, während die Stundenpläne der Schulpädagogen zum großen Teil aus Schulfächern wie Sachkunde, Heimatkunde, Religion, Rechnen etc. bestehen.

Einen anderen Grund schließlich, der zu diesem methodischen Dilemma im griechischen Kindergarten wesentlich beiträgt, sehen wir in dem Mangel an ausreichendem und geeignetem pädagogischen Material. In einem anderen Zusammenhang haben wir feststellen müssen, daß oft selbst das Allernotwendigste nicht vorhanden ist. Das ist ein ganz wesentlicher Grund, weswegen die griechische Kindergärtnerin nur in ganz seltenen Fällen die Möglichkeit hat, eine sinnvolle Eigenbetätigung der Kinder vorzuplanen und vorzubereiten, um anschließend die Kinder weithin sich selbst in freier Entfaltung ihrem Spiel überlassen zu können. Sie sieht sich vielmehr meist gezwungen, die Kinder dauernd einer streng gelenkten, gleichgerichteten und gleichartigen Betätigung zu unterwerfen, wenn sie die Kontrolle über sie nicht verlieren will. So greift sie häufig zu harten Lenkungsmaßnahmen, und da der

Unterricht eine der wirksamsten ist, wickelt sie ihr Arbeitsprogramm in der Art von Unterrichtsstunden ab. Oder aber das Gegenteil tritt ein: Die Kindergärtnerin läßt die Zügel am Boden schleifen, die Kinder geben sich führungslos ihren momentanen Wünschen hin, und ihre Betätigungen arten zu wilden unerquicklichen Szenen aus.

Um die Kinder einer sinnvollen, entfaltungsträchtigen Selbstbeschäftigung zuzuführen, meinen wir, daß unter anderem auch die Bereicherung der Kindergärten durch ausreichendes und geeignetes pädagogisches Material einen wesentlichen Beitrag für die Verbesserung der methodischen Voraussetzungen leisten würde. Angesichts der großen Kinderzahl in vielen Kindergärten wären u. E. sogar solche Hilfsmittel Montessorischer Prägung, die die Selbstbeschäftigung und Selbstkontrolle anspornen, am geeignetsten.

Abschließend fassen wir zusammen: Die Idee einer "nachgehenden, nicht vorschreibenden Erziehung" wird im griechischen Kindergarten oft dahin mißverständlich interpretiert, daß sie zu einer Untätigkeit der Kindergärtnerin führt. Jedoch nicht seltener ist auch der entgegengesetzte Fall anzutreffen, wenn sich z. B. die Kindergärtnerin völlig der Arbeitsweise in der Schule angepaßt hat und zu einer direkten und massiven Lenkung greift, so wie sie für den Kindergarten nicht angebracht sein kann.

Hier Abhilfe zu schaffen, ist ein Gebot der Stunde. Wollen wir Kindergärten haben, die ihrem Erziehungsauftrag gerecht werden, dann müssen wir die Bedingungen dafür schaffen: Berufsgerechte Ausbildung der Kindergärtnerinnen, Regelung des Verhältnisses von Kindergarten und Grundschule, Einrichtung einer direkten Aufsichtsbehörde für die Vorschulerziehung und Beschaffung von ausreichendem Kindergartenmaterial.

Tabelle 9

Vorschläge für einen Stundenplan des griechischen Kindergartens.

Richtlinien	T. K.- VALINAKI	L. P.- PETALA
8.30-8.45 Ankommen,Empfang,Sauberkeitskontrolle,Pflege v.Pflanzen u. Tieren.	8.30-9.00 Empfang,Pflege v. Tieren,Pflanzen, Blumen,freie Spiele.	8.30-9.00 Empfang. 9.00 Frühstück, Spiele im Raum, Unterricht, Freie Spiele, Beschäftigung im Zimmer, Vorbereitung fürs Essen, Essen, Heimgehen, Schlaf (2 Stunden), Aufräumen, Heimgehen.
8.45-10.00 Freie Spiele im Zimmer,freie Erzählungen,Sinnesübungen.	9.00-9.30 Gebet,Sauberkeitskontrolle,Beobachtung,Diskussion,freie Erzählungen.	
10.00-10.30 Pause,Händewaschen,Frühstück.	9.30-10.00 Sinnesübungen,Singen.	
10.30-11.00 Fortsetzung vorh. Tätigkeiten,Werken.	10.00-10.30 Händewaschen,Frühstück.	
11.00-11.30 Märchen, Dramatisierung,Singen.	10.30-11.00 Freie Spiele,Rhythmik,Gartenarbeit.	
11.30-12.00 Spiel im Freien,Rhythmik,Gartenarbeit.	11.00-11.30 Werken.	
12.00-12.10 Aufräumen, Gebet,Heimgehen.	11.30-12.00 Märchen,Dramatisierung,Singen.	
12.10-12.30 Vorbereitung fürs Essen.	12.00-12.30 Aufräumen, Gebet,Heimgehen.	
12.30-1.30 Essen.	12.30-2.30 Vorbereitung fürs Essen,Essen, Ruhe,Schlaf.	
1.30-3.00 Ruhe,Schlaf.	2.30-4.00 Spiele im Freien,Werken,Aufräumen, Heimgehen.	
3.00-4.00 Freie Beschäftigung,Gruppenspiele, Märchen.		
4.00-4.15 Aufräumen, Heimgehen.		
Quelle: Gesetz B.D. 494/1962, Art. 3.	T. K.- VALINAKI, 1963, S. 187 f.	L. P.- PETALA, 1963, S. 102 f.

B. HASIOTIS	S. FASSAS	A. KARASTERGIOS
Beobachtung, Diskussion, freie Beschäftigung, Zeichnen, Albumsarbeit, Märchen, Theater, freie Erzählungen, Singen, Gymnastik, pädagogische Spiele, persönliche Äußerungen.	9.00-9.30 Sprachübungen. 9.30-10.00 Übungen mit kleinen Gegenständen. Pause 10.00-10.30 Religion, Sachkunde, Märchen. 10.30-11.00 Rechnen, Zeichnen. Pause 11.00-11.30 Singen. 11.30-12.00 Spiele. 3.00-3.30 Werken, Spazieren. 3.30-4.00 Sprachübungen. 4.00-5.00 Gymnastik, Tanz.	9.00-9.30 Präsentation, Beobachtung. 9.30-10.00 Singen, Rezitieren, Gebet. 10.00-10.30 Spiele, Tanz. 10.30-11.00 Sprachübungen, Erzählungen. 11.00-11.30 Rechnen, Zeichnen, Werken. 11.30-12.00 Sinnesübungen, freie Beschäftigung. 3.00-3.30 Heimatkunde. 3.30-4.00 Dramatisierung. 4.00-4.30 Freie Beschäftigung im Freien.
B. HASIOTIS, 1963, S. 77.	B. HASIOTIS, 1963, S. 78.	B. HASIOTIS, 1963, S. 78 f.

3.7.1. EDUARD CLAPAREDE (1873 - 1940)

E. CLAPAREDE, der wie auch M. MONTESSORI und O. DECROLY von der Medizin herkommt, hat den ersten Anstoß zur Beschäftigung mit pädagogischen Fragen bei der Beobachtung und Behandlung geistig behinderter Kinder erhalten. Diese Beschäftigung führte ihn auch nach Brüssel zu O. DECROLY, der durch seine Erfolge in der Erziehung zurückgebliebener Kinder bekannt geworden war. Der Schritt zur pädagogischen Psychologie war dann nicht weit. Er verhalf der "funktionellen"Betrachtungsweise zum Durchbruch und erschloß dem pädagogischen und psychologischen Denken neue Aspekte, die den Rahmen der bis dahin statischen Betrachtungsweise der seelischen Vorgänge sprengten.

Schon seit der ersten Ausgabe der "Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale" (1905) trat er für die wissenschaftliche Erforschung der seelischen Vorgänge im Kind ein und betonte den Wert der objektiven Prüfung der verschiedenen Erziehungsprobleme. Der Leitsatz des J. J. Rousseau-Instituts, das er gegründet hat, war deswegen: discat a puero magister, in dem Sinne, daß man nur durch engen Kontakt, durch Beobachtung und durch das Studium des Kindes die Möglichkeiten, die in ihm angelegt sind, richtig einschätzen und fördern kann. Für E. CLAPAREDE ist die Psychologie die Wissenschaft des Verhaltens. Dessen Triebfeder wiederum ist das "Bedürfnis". Intelligenz schließlich ist nicht etwas vorgegebenes, sondern eine Funktion der Anpassung der Bedürfnisse an die Realität.

Von diesen psychologischen Grundsätzen ausgehend, hat er das Wesen des Spiels als die spezifische Form kindlicher Tätigkeit erkannt. "Das Kind", sagte er, "ist nicht darum Kind, weil ihm die Erfahrung fehlt, sondern weil es das natürliche Bedürfnis hat, diese Erfahrung zu erwerben". In dieser Erkenntnis ist auch seine Auffassung von einer "funktionellen" Pädagogik begründet, die hauptsächlich darin besteht, das Kind in seinem Kindsein zum zentralen Ausgangspunkt von Lehrplänen und Methoden zu machen. Die Kraft der Erziehung liegt nicht mehr im Zwang und in der Strafe, sondern sie wirkt durch die Neugierde und das Interesse des Kindes. Die äußere Disziplin der Erziehungsanstalten wollte er deswegen durch die innere Disziplin ersetzt wissen. Notwendige Voraussetzung da-

zu ist nach seiner Ansicht die völlige Umgestaltung der Schule einerseits und die Neufassung der Aufgaben des Lehrers andererseits. Die Schule muß nicht ein Auditorium sein. Sie soll vielmehr zu einem Laboratorium werden. Dort wird der Lehrer nicht mehr der Allwissende sein, der von seinem Wissen einen Teil den Kindern vermittelt, sondern nur derjenige, der die Interessen anregt und die Bedürfnisse weckt.

Zusammen mit A. BINET wird E. CLAPAREDE als der Gründer der experimentellen Pädagogik im französischen Sprachgebiet betrachtet. Für seine Experimente brauchte er eine Versuchsschule, in der er seine Ideen praktisch erproben konnte. So ist das "Haus der Kleinen" (Maison des Petits) entstanden, in dem er nicht nur seine Ideen verwirklichen, sondern auch vielfältiges Material für die Kindergartenpraxis entwickeln konnte. Dabei hatte er das Glück, in M. AUDEMARS und L. LAFENDEL Mitarbeiterinnen zu haben, die seine Gedankenwelt verstanden und auf dieser Grundlage eine Erneuerung der Erziehungsprinzipien für vorschulpflichtige Kinder bewirkten, indem sie ein dem sog. "Funktionsprinzip" angepaßtes Milieu schufen und das dazu gehörende Material entwickelten.

E. CLAPAREDE und seine Mitarbeiterinnen in der "Maison des Petits" haben gewiß kein neues System entdeckt und keine Methode erfunden. Sie haben nur gezeigt, daß man die Kinder genau beobachten soll und ihren natürlichen Lebensinteressen, die sich insbesondere bei Kindern vom 3. bis zum 7. Lebensjahr in der Beobachtung, der Naturforschung und der Selbsttätigkeit ausdrücken, freien Entfaltungsraum gewähren soll. Kein geringeres Verdienst hat er sich auch durch das reichhaltige Material erworben, das man in jedem Kindergarten, unabhängig von dem System, nach dem er arbeitet, einsetzen kann, denn es ist so gestaltet, daß es die Neugierde und das Interesse der Kinder stimuliert, bei individueller Arbeit den Verstand schärft und zur inneren Disziplin führt (vgl. T. K. - VALINAKI, 1963, S. 128 ff.; LEX. D. PÄDAGOGIK, 1952, S. 87 ff.).

3.7.2. OVIDE DECROLY (1871 - 1932)

Auch O. DECROLY ist als Mediziner von der Erziehung geistig behinderter Kinder ausgegangen. Sein Wirken fällt mit dem anderer namhafter Pädagogen und mit den Reformbestrebungen jener Jahre zusammen, die der Schule ein neues Gesicht gegeben haben. Im französischsprachigen Raum ist in der Tat die "Ecole Nouvelle", die Neue Schule, ein Begriff, der mit dem Namen von O. DECROLY engverbunden ist. Wie auch E. CLAPAREDE und M. MONTESSORI beschränkte er sich nicht nur auf die Erziehung geistig behinderter Kinder, sondern aufgrund ihrer eingehenden Beobachtung hat er das Problem der Kindererziehung in seiner ganzen Breite durchdacht. Wie andere Pädagogen seiner Zeit hat auch er versucht, dieses Problem mit wissenschaftlichen und experimentellen Hilfen anzugehen. Schon 1907 hat er Filme zur genauen Beobachtung der Kinder eingesetzt und in weitem Maße verschiedene Tests angewandt. Auf diese Weise gelangte er zu einem abgerundeten Pädagogik - Verständnis, dessen Grundsätze folgende sind:

a) Das Leben der Kinder soll naturnahe sein.
b) Die Koedukation ist eine wichtige Voraussetzung für die richtige Erziehung der Kinder.
c) Die Kinder sollen in Schulwerkstätten statt in Hörsälen erzogen werden.
d) Die Klassen sollen homogen sein und möglichst weniger als 25 Kinder umfassen.
e) Die Zusammenarbeit mit der Familie ist besonders für die Erziehungseinrichtungen für Kleinkinder ein entscheidender Faktor bei deren Erziehung.
f) Erziehende Disziplin (freier Gehorsam) soll jeden äußeren Zwang ersetzen.
g) Der Wettbewerb gilt als Anregung kollektiver Arbeit.

Vielen Erziehern ist O. DECROLY nur aus der Didaktik des Erstleseunterrichts bekannt, aus der Ganzheitsmethode, die er theoretisch und praktisch untermauert hat. Nicht weniger bedeutend jedoch ist seine methodische Bereicherung der Vorschularbeit. Er hat erkannt, daß jede Methode vom Kind selbst ausgehen soll. Das Kind soll deshalb zuerst alles über sich selbst lernen, wie sein Organismus gebaut ist, wie die verschiedenen Organe funktionieren und welche Bedeutung sie im Körper haben. Ferner

soll es Kenntnisse über die Funktion der Sinnesorgane erwerben und erfahren, welche Rolle sie bei der Selbstverteidigung und der Selbsthilfe spielen. Schließlich soll es lernen, warum es Hunger und Durst hat, warum es friert und schwitzt, warum es schläfrig wird usw. Mit dieser Kenntnis seines eigenen Seins hängt aber auch die Kenntnis seiner näheren und weiteren Umwelt in all ihren menschlichen und sachlichen Bezügen zusammen.

Die Bedürfnisse des Kindes bilden deswegen für O. DECROLY den Ausgangspunkt jedes Erziehungsprogramms, von denen aus alle möglichen Beziehungen aufgezeigt und durchleuchtet werden. Dieses Bildungsprogramm, das dem Gesamtunterricht entscheidende Anregungen gegeben hat,ist bekannt geworden unter dem Namen DECROLY-Methode oder auch als die Methode der "Centres d'intérêts" (Methode der Interessenzentren oder konzentrischer Arbeitsunterricht).

Das pädagogische Material, das O. DECROLY seiner Methode beigegeben hat, ist ein Hilfsmittel für die Verwirklichung seiner pädagogischen Konzeption, doch besitzt es, im Gegensatz zu seinen Ideen, für die Erziehungspraxis keine so große Bedeutung. Es besteht hauptsächlich aus Spielzeug, das sich für die individuelle Selbstbeschäftigung des Kindes eignet und meistens aus alten und wertlos gewordenen Dingen gebastelt werden kann (vgl. T. K. - VALINAKI, 1963, S. 101 ff.; LEX. D. PÄDAGOGIK, 1952, S. 102 f.).

3.8. INHALTE UND ZIELE DER GRIECHISCHEN VORSCHULERZIEHUNG

Das allgemeine Erziehungsziel wird in der griechischen Verfassung (Art. 16) folgendermaßen definiert: "In allen Schulen der höheren und elementaren Bildung bezweckt der Unterricht die sittliche und geistige Erziehung und die Entwicklung des Nationalbewußtseins der Jugend auf der Grundlage der ideologischen Richtung der griechisch - christlichen Kultur". Auch die einzige in der Geschichte unseres Bildungswesens einberufene GRIECH. BILDUNGSKOMMISSION (1958, S. 21) hält an dem von griechischem und christlichem Geiste durchtränkten Humanismus als der "unerschütterlichen Grundlage für die Erziehung unserer Jugend" fest. Der Schwerpunkt dabei liegt in der Bewahrung der "langen und heiligen Tradition unserer Nation" (ebd.).

Diese Überlieferung und Bewahrung einer griechisch - christlichen Kultur stand eigentlich immer im Vordergrund jeder Diskussion über die allgemeinen Erziehungsziele. In den letzten Jahren aber wird vielfach betont, daß der Traditionalismus einen Hemmschuh für eine zeitgemäße Bildungsreform darstellt. Starke Zweifel werden dabei geäußert, ob diese Grundlage der Erziehung dem Wunsch und den Bestrebungen des Landes nach einem kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt entspreche. Aus der Diskussion über die allgemeinen Erziehungsziele wollen wir hier drei wichtige Punkte herausgreifen:

a) Der allgemeinen Zielsetzung des griechischen Bildungswesens fehlt zunächst, wie gewöhnlich jeder traditionalistischen Zielsetzung, ein wichtiger pragmatischer Punkt, nämlich die Ausrichtung auf das Leben und die Vorbereitung der jungen Generation auf eine selbständige und verantwortungsbewußte Lebensbewältigung. Zielsetzungen sind im griechischen Bildungswesen seit Bestehen des griechischen Staates immer wieder neu überdacht und formuliert worden, pragmatische Erwägungen aber spielen, wenn überhaupt, eine sehr untergeordnete Rolle. So setzte z. B. das Gründungsgesetz der griechischen Schule(1834) als Ziel der Erziehung nur die Herausbildung der ethischen Persönlichkeit des Kindes. Erst im Jahr 1880 kam hinzu - jedoch immerhin als zweitrangig - die Aneignung des elementaren Wissens, das für das Leben nützlich ist. Nach den siegreichen Kriegen von 1897 und 1912-13 wurde neben dieses Ziel auch das der "nationalen Erziehung" gestellt. Gleichrangig damit wurde dann durch die große Erziehungsreform von 1929

die Vorbereitung auf das Leben angestrebt (vgl. CH. LEFAS, 1942, S. 15 ff.).

Wenn auch die Formulierung der letztgenannten Bildungsreform Zeitbezogenheit ausdrückt, so ist doch insgesamt die Tradierung der Vergangenheit bis zum heutigen Tag zum Nachteil der Gegenwart und der Zukunft überbewertet worden. Darin sieht E. HADJIMANOLIS (1972, S. 6) ein typisches Charakteristikum der Bildungspolitik fast aller sog. "Entwicklungsländer". In diesen Ländern nämlich werden die vermittelten Werte, die auf einer nicht richtig verstandenen Tradition und - wie z. B. in Griechenland - auch auf der Religion, die meistens die Staatsreligion ist, aufbauen, ohne jegliche Beziehung zur Wirklichkeit gesehen. Gewöhnlich nennt man ein solches System, das keine Beziehung zur Realität aufweist, "Humanismus", weil dieses den Menschen, herausgelöst aus dem Verhaftetsein seiner Wesensart, in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt, ohne den wirklichen Menschen mit all seinen Problemen und Eigenschaften zu berücksichtigen und ohne ihm durch die Schulbildung die Möglichkeit zu vermitteln, sein Leben zu meistern. Vielmehr sollte deswegen seiner Meinung nach ein solches System "Bildungs - Irrealismus" oder klassischer Scholastizismus genannt werden (a. a. O., S. 7). Damit ist jedoch nicht gesagt, daß man Tradition und Vergangenheit außer acht lassen soll. Denn beide sind (und bleiben) eine wichtige Voraussetzung und eine wesentliche Komponente jeden Fortschritts, insbesondere wenn sie sich als organische Bestandteile in das Gesamtkonzept des Lebens und damit auch der Bildungspolitik eines Landes eingefügt haben und somit wesenhafte Bezüge für die von der Gegenwart geprägten Lebensäußerungen bilden.

Eines aber steht für unsere konkrete Situation fest: Aufgrund der bisher gültigen Schwerpunktverteilung bei der Festsetzung der Bildungsziele vermag das griechische Erziehungswesen der Gegenwart einer völlig veränderten Welt nicht mehr gerecht zu werden. Die Gegenwart ist anders geartet als die letzten Jahre des vorigen Jahrhunderts und die ersten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts, in denen das bestehende griechische Erziehungssystem im wesentlichen konzipiert wurde. Die Gesellschaftsstruktur des Landes hat sich wesentlich gewandelt, die Familie hat eine tiefgreifende Umstrukturierung erfahren, und im Bereich der Arbeits- und Berufswelt sind ebenfalls entscheidende Änderungen eingetreten. Die fortwährend sich entwickelnden Wissenschaften und die Welt der Technik stellen das Kind, den Menschen vor immer höhere Anforderungen. Kurzum, die ganze Umwelt, in der sich heute das Bildungsgeschehen

abspielt, hat tiefgreifende Wandlungen erfahren. Die nächste Zukunft wird sich voraussichtlich noch mehr von der gewohnten und wohlvertrauten Vergangenheit abheben. Eine zeitgemäße Erziehung und Bildung treten dabei immer mehr in den Vordergrund und erlangen zunehmende Bedeutung. In dieser enorm verwandelten Welt wird sich Griechenland, so peripher es auch bisher von dem Wandlungsprozeß der Industrialisierung betroffen war, nur dann behaupten können, wenn es sich politisch, wirtschaftlich und kulturell den neuen Erfordernissen anzupassen vermag (vgl. dazu P. XOCHELLIS, 1965, S. 102 f.; siehe ferner E. HADJIMANOLIS, 1972).

b) Zum anderen und im Zusammenhang damit erhebt sich die Frage, ob es allgemeine, über alle Zeiten hinweg gültige Erziehungsziele gibt. Diese Frage stand im letzten Jahrhundert im Mittelpunkt der pädagogischen Diskussion, die von J. H. HERBART, F. SCHLEIERMACHER, W. DILTHEY u. a. geführt wurde. Schon in dieser Zeit aber drang die Erkenntnis von der Geschicklichkeit aller Erziehungsziele weitgehend durch und hat sich auch seither weiter gefestigt. Die Erziehungsziele sind, wie das Leben überhaupt, einem historischen Wandlungsprozeß unterworfen, und die Frage "nach einer allgemeingültigen und zeitlosen pädagogischen Teleologie mit inhaltlicher Verbindlichkeit muß deswegen verneint werden" (P. XOCHELLIS, 1969, S. 55; vgl. W. KLAFKI, 1970, S. 23 ff.).

Dieser Erkenntnis aber scheint die griechische Pädagogik in ihrer Zielsetzung gerade wegen ihrer Traditionsgebundenheit wenig Rechnung zu tragen. Das wollen wir an zwei Beispielen zeigen.

In seiner Dissertation über "die Wiedergeburt der griechischen Paideia" stellt sich J. KITSARAS (1957) zunächst die Frage, ob wir eine Reform des Bildungswesens oder nicht einfach nur eine Wiedergeburt der griechischen Paideia brauchen und anzustreben haben. Im weiteren vertritt er die Meinung, daß diese Frage nicht alternativ gestellt werden solle, denn beide vereinigen sich zu einem Weg und streben einem Ziel zu. Eine Reform führt nämlich zwangsläufig zur Wiedergeburt und eine Wiedergeburt wiederum sei ohne Reform nicht möglich. Als Leitziel stellt er die "Megale Idea", die große Idee auf, die seit der Einnahme von Konstantinopel das griechische Volk, als gleichsam prädestiniert für die Erweckung des byzantinischen Reichs zu einer Renaissance, in seinem Herzen bewegte. Gewiß hat dieses Ideal zur Bewahrung der Nationalität, der Sprache und der Religion der Griechen während der vierhundertjährigen Fremdherrschaft eine große Rolle gespielt. Der unglückliche Krieg aber und anschließend die kleinasiatische Katastrophe der

Griechen im Jahre 1922, die eine Folge dieser hochfliegenden Pläne war, hat nun für immer dieser großen Idee ein Ende gesetzt. Sie hat gezeigt, daß diese Ideale ihre Überzeugungskraft nunmehr verloren haben, weil sie im täglichen Leben des Volkes nicht ausgelebt werden können.

In den darauffolgenden Jahren begannen fortschrittliche Kräfte die in der Schule irrational betriebene Tradition zu kritisieren. Die Krise, in der sich die ganze griechische Gesellschaft befand, forderte geradezu eine solche Kritik heraus. Vielen schien die Notwendigkeit zu überleben wichtiger zu sein als das Festhalten an der falsch verstandenen Tradition, nur um die Tradition und das Bestehende aufrechtzuerhalten (vgl. E. HADJILAMOLIS, 1972, S. 147 f.). Man gelangte nun zu der Überzeugung, daß Ideale, zu denen wir uns zwar bekennen, die wir aber nicht mehr leben, keine Wirkungskraft mehr besitzen angesichts der Realitäten, die ein sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Tiefstand ohnegleichen uns und unserer Nation beschert haben. Eine Wiedergeburt der griechischen Paideia im Sinne der "Megale Idea" für das heutige Erziehungswesen anzustreben, scheint deswegen, gelinde gesagt, eine Sisyphos - Arbeit zu sein.

Ein anderes charakteristisches Beispiel der unreflektierten und realitätsfremden Traditionsgebundenheit der griechischen Bildungspolitik bezüglich der Bildungsziele ist das Problem der Sprache. Im Rausch des Enthusiasmus hatte man gleich nach der Befreiung das Ziel gesetzt, eine Renaissance der Antike in ihrem ursprünglichen Land herbeizuführen. Als erstes hat man auf den attischen Dialekt des 5. Jahrhunderts v. Ch. zurückgegriffen, den man zur offiziellen Sprache des neuen Staates, und damit auch der Schule, proklamierte. Nach vielen Enttäuschungen versuchte zuerst die "Erzieherische Gesellschaft" (gegründet 1910), die gesprochene Sprache in die Schule einzuführen. Auch die zwei grossen Bildungsreformen von 1929 und 1964 haben diese Forderung in den Vordergrund gestellt, sie sind aber beide auf heftigen Widerstand bei den konservativen Kräften des Landes gestoßen und schließlich auch daran gescheitert, weil sie angeblich die Fundamente der griechisch - christlichen Kultur untergraben würden, als ob sich die "heilige Tradition" in einer "profanen", aber lebendigen Sprache auf keinen Fall ausdrücken könnte (mehr darüber s. D. KARAJANNIDIS, 1966; P. BALACHAMIS, 1972)

c) Bei dieser Einstellung schließlich - und damit kommen wir zum dritten Punkt - wird bewußt oder unbewußt jede ernsthafte Diskussion über die Bildungsziele erschwert oder gar verhindert. Es ist deswegen eine dringende Aufgabe der griechischen Pädagogik, ihre Ziele einer konstruktiven Ideologiekritik zu unterziehen. Von konservativer Seite wird diese Forderung bis jetzt entweder überhört oder bewußt hintertrieben. Charakteristisch ist z. B. der Streit zwischen E. PAPANOUTSOS und P. BRATSIOTIS. Der erste (Initiator der Bildungsreform von 1964) hat die Forderung auf eine gründliche Untersuchung dieser "griechisch - christlichen Kultur" erhoben, die nach der Verfassung die Grundlage für die Erziehung der Jugend ist, damit man alle diese Kultur betreffenden Fragen beantworten, ihren Inhalten nachspüren und konkrete Zielvorstellungen daraus gewinnen könne. Denn dieser Begriff sei, obwohl ihn jeder bei Zieldiskussionen zum Fundament der Bildung erklärt, zu einer leeren Formel geworden, zu einer Hülse ohne Inhalt. Der Theologe P. BRATSIOTIS (1967) griff ihn daraufhin mit außergewöhnlicher Schärfe an, obwohl auch er eingangs zugibt, daß der Terminus "griechisch - christliche Kultur ziemlich unklar sei und einer tiefgründigen Analyse und Interpretation bedürfe" (S. 482). Er bezichtigt ihn des Verrats an einer ruhmvollen Tradition, die zur Aufrechterhaltung unserer Nation durch die Jahrhunderte hinweg beigetragen habe und bezeichnet ihn als "Negation, die mit der Technokratie und mit dem historischen Materialismus zusammenarbeitet" (S. 484).

Gerade aus diesem Streit glauben wir eine Auffassung herauslesen zu können, die in der griechischen pädagogischen Diskussion dominiert, obwohl sie eigentlich der wissenschaftlichen Pädagogik ganz fremd ist. Pädagogische Zielsetzungen erscheinen für eine Vielzahl der Kontrahenten als Vorentscheidungen einer weltanschaulichen, ethischen, politischen oder gesellschaftlichen Wertung, die rationaler Begründung nicht zugänglich sind. Der Bereich des erziehungswissenschaftlich Untersuchbaren beginnt ihrer Meinung nach erst bei der Klärung der Fragen um Formen und Mittel der Erziehung und die Prüfung ihrer mutmaßlichen Wirksamkeit. Es gibt deswegen nicht wenige, die behaupten, das einzige, was man brauche, seien durch eine gutfunktionierende Auslese integre Erzieherpersönlichkeiten zu bekommen, dann sei die ganze Diskussion über konkrete Zielsetzung unnütz, da ein Erzieher auch ohne bewußte und konkrete Zielsetzung erziehe. Es liegt

aber auf der Hand, daß die Diskussion um die pädagogische Zielsetzung nicht eine "bloß theoretische" Frage ist, wie oft zu hören ist, sondern von größter praktischer Bedeutung. Denn "Erziehen, ohne sich über das Ziel klar zu sein, setzt sich zweifellos der Gefahr aus, sinnlos und unfruchtbar zu werden" (P. A. OSTERRIETH, 1973, S. 9; s. ferner W. KLAFKI, 1970, S. 15 ff.; P. XOCHELLIS, 1969, S. 50 ff.).

Was ist also zu tun angesichts der gegebenen Situation aber auch der unausweichlichen Anforderungen der Zukunft? Zusammen mit einer großen Zahl griechischer Pädagogen sind wir der Meinung: Unsere ersten Anstrengungen sollen dem Bemühen gelten, von Vorurteilen und festgefahrenen Vorstellungen, die sich in unserer pädagogischen Tradition eingeschlichen haben, freizukommen und somit eine Entwicklung zur Erneuerung in Gang zu setzen, indem wir offen und zugänglich bleiben sowohl unserer griechisch - christlichen Tradition gegenüber als auch den wissenschaftlichen Erkenntnissen unserer Zeit. Wir können heute nicht von einer modernen Erziehung sprechen und Schritt mit den Erfordernissen der Zeit halten, ohne eine ernsthafte und konstruktive Auseinandersetzung mit dem griechischen Erbgut, der christlichen kultur und der internationalen pädagogischen Forschung.

Als Ziel der griechischen Vorschulerziehung gilt auch heute noch das, was das Gründungsgesetz des Kindergartens (N. D. 4397/1929, Art. 2, § 1) bestimmt hat, nämlich "die durch einfache und vergnügliche Spiele, durch Beschäftigungen und Übungen anzustrebende Förderung der körperlichen und geistigen Entwicklung der Kleinkinder und auf diese Weise ihre Vorbereitung auf die Schule".

Auf eine nähere Konkretisierung dieser allgemeinen Ziele mußten die griechischen Kindergärtnerinnen sehr lange warten bis endlich im Jahre 1962 (B. D. 494) der "offizielle Lehrplan" veröffentlicht wurde (und länger natürlich werden sie noch warten müssen, bis sie auch brauchbare Teilcurricula in die Hand bekommen, um so mehr als sie vom Ausland nicht viel Unterstützung werden erhalten können, da auch hier die Lage ihrer Kolleginnen in dieser Hinsicht nicht wesentlich besser ist). Die Veröffentlichung dieser Richtlinien wurde als ein wichtiges Ereignis in der Geschichte der griechischen Vorschulerziehung begrüßt und sie ist es auch. Gleichzeitig aber war die Enttäuschung der Kindergärtnerinnen groß, denn die Richt-

linien enthalten nicht mehr als einen allgemeinen Zielkatalog, der, ohne jegliche theoretische Untermauerung, nicht den notwendigen Rahmen bilden kann, innerhalb dessen sich die Erziehungspraxis entwickeln sollte. Es wurde deswegen vielerorts festgestellt, daß sie weiterer Bearbeitung und Ergänzung bzw. der Konkretisierung in den Details bedürfen (S. FASSAS, 1970, S. 250; TH. KOTSMANIDIS, 1971, S. 186).

Die Richtlinien für die Vorschulerziehung geben zunächst stichwortartig die Ziele und die allgemeinen Bildungsbereiche für die Erziehung im Kindergarten an: "Die Übungen und pädagogischen Beschäftigungen der Kleinkinder im Kindergarten zielen ab auf: religiöse, ethische und soziale Erziehung, leichten und gewandten Gebrauch der griechischen Sprache, Einführung in das rechnerische Denken, Übung der Sinne, harmonische und normale Entwicklung des Körpers, Förderung der Handfertigkeiten und der Empfänglichkeit gegenüber dem Schönen". Sie gehen dann zu den Bildungsbereichen über, zu denen wir nur kurze Anmerkungen hinzufügen wollen, da wir schon im zweiten Teil dieser Arbeit den Stand der Diskussion über die Inhalte der Vorschulerziehung eingehender dargestellt haben.

a) RELIGIÖSE ERZIEHUNG. Die religiöse Erziehung soll zu religiöser Erlebnisfähigkeit hinführen. Ausgangspunkt dafür bilden die verschiedenen Feier- und Festtage. Die Erzählungen und Erklärungen der Kindergärtnerin sollen nach den Richtlinien der Stärkung des religiösen Empfindens und weniger der Aneignung von Kenntnissen dienen. Es entspricht durchaus dem Sinn und dem Auftrag der religiösen Erziehung, daß sie sich nicht nur in der kognitiven, sondern vielmehr in der emotionalen Dimension entfaltet. Die starke und direkte Unterweisung jedoch, die die Richtlinien mindestens dulden, führt oft nicht zum gewünschten Ergebnis. Eine besondere Aufgabe der religiösen Erziehung im griechischen Kindergarten sollte u. E. sein, religiöse oder pseudoreligiöse Vorstellungen der Kinder zu ermitteln, zu korrigieren und zu erweitern. Um uns auf ein Beispiel zu beschränken, sollte z. B. vermieden werden, durch religiöse Erzählungen über die Hölle, den Teufel etc.Einschüchterung und Angst den Kindern einzuflößen; und Gott soll ihnen wie ein liebender Vater und nicht als strafender Richter vor Augen gestellt werden. Schließlich sind natürlich auch neue religiöse Vorstellungen zu vermitteln und zu diskutieren.

b) ETHISCHE UND SOZIALE ERZIEHUNG. Die ethische und soziale Erziehung"besteht hauptsächlich in dem Erwerb guter Gewohnheiten, die die Grundlage für die Herausbildung des Charakters bilden". Wenn man dieses Ziel den Ausführungen über die soziale Erziehung im entsprechenden Kapitel dieser Arbeit (2.4.) gegenüberstellt, dann fällt auf, wie eng der griechische Gesetzgeber das Konzept der sozialen Erziehung gefaßt hat.

Bemerkenswert ist zunächst, daß der Erwerb von guten Gewohnheiten als Erziehungsziel eine große Rolle in der griechischen Pädagogik spielt, ja oft sogar mit Erziehung gleichgesetzt wird. Fast einstimmig wird betont, daß das Ziel der Erziehung in der frühen Kindheit in der Aneignung guter Gewohnheiten besteht. O. PIKRAMENOU (1955, S. 21) schreibt: "Der Schwerpunkt unseres Lebens liegt im Kreis unserer Gewohnheiten.... Hat das Kind irgendeine (unerfreuliche) Gewohnheit erworben, so ist es sehr mühsam, sie wieder loszuwerden". Besonders die sozialen und ethischen Eigenschaften des Kindes treten nach B. HASIOTIS (1963, S. 8) nicht von selbst in Erscheinung, sondern sie sind das Resultat seiner Angewohnheiten, sprich seiner sozialen Erfahrung und Erziehung (vgl. im gleichen Sinne GRIECH. BILDUNGSKOMMISSION, 1958, S. 23; TH. PARASKEVOPOULOS, 1958, S. 84). Hier scheint also die griechische Pädagogik sich ganz im aristotelischen Gedankengut zu bewegen. Für ARISTOTELES ist nämlich die Gewohnheit (hexis) neben der Anlage (physis) und der Umwelt im weiteren Sinne (logos) ein wichtiger Faktor bei der Herausbildung der Persönlichkeit. Inwieweit aber dieser Bezug auf ARISTOTELES direkt und bewußt ist, können wir hier nicht untersuchen.

Bemerkenswert ist ferner, daß in der griechischen Literatur die Rede von den Gewohnheiten ist, die zur Herausbildung des "Charakters" führen. Von der "Persönlichkeit" spricht man in diesem Zusammenhang selten. Die Bevorzugung des ersten Begriffs aber, um das Wesen des Menschen zu kennzeichnen, muß als etwas Wesentliches festgehalten werden, denn hier liegt ein entscheidender Punkt der griechischen Vorschultheorie. Mit "Persönlichkeit" bezeichnet man gewöhnlich die Gesamtheit der unter dem Einfluß der Umwelt (Erziehung) entwickelten psychischen Anlagen des Menschen, mit "Charakter" dagegen die Gesamtheit aller psychischen Anlagen - sowohl der entwickelten als auch der nicht entwickelten (H. ROHRACHER, 1961, S. 241). Deswegen ist "Persönlichkeit" ver-

änderlich - und damit sind der Erziehung gewisse Möglichkeiten der Einwirkung eingeräumt -, während "Charakter" im Grunde nur in geringem Maße von äußeren Einflüssen abhängig ist. In dieser Aussage verbirgt sich also ein Anlage - Modell der Entwicklung, das wir auch in anderen Zusammenhängen angetroffen haben und in dem sich der begrenzte Einfluß der Umwelt auf das Kind nur auf die Übernahme gewisser Gewohnheiten beschränkt. Die Aneignung von guten Gewohnheiten und, im Zusammenhang damit die Herausbildung des Charakters, gelten deswegen als ein allgemeines Ziel nicht nur der sozialen (und ethischen) Erziehung, sondern der Erziehung überhaupt vor allem während der frühen Kindheit.

Wir können schließlich nicht umhin, einen Zusammenhang zu sehen zwischen der Erziehung als Gewöhnung und dem zum Teil autoritären Charakter der griechischen Erziehung. Durch die Gewöhnung wird nämlich versucht, das Kind schon so bald als möglich in einen gewissermaßen automatischen Empfänger umzuwandeln, der sich ganz bestimmten Ideen, Systemen und Lebensweisen anpassen muß. MARIA DELIKOSTOPULU (1972), die sich als erste mit diesem Problem beschäftigt hat, stellt fest, daß die Mehrzahl der namhaften griechischen Pädagogen der letzten Jahrzehnte, die einen großen Einfluß auf die Lehrerschaft ausgeübt haben, zu einer autoritären Haltung geneigt und sie direkt oder indirekt und in verschiedenem Maße gutgeheißen haben, so daß sie fast zu einem pädagogischen Dogma geworden ist. Im Traditionalismus des griechischen Lebens und Denkens sieht sie den entscheidenden Faktor, der, in Zusammenwirken mit anderen natürlich, ein autoritäres Klima in der Schule und in vielen anderen Bereichen des öffentlichen Lebens - darunter auch in der Politik - bewirkt.

Es kommt deswegen nicht von ungefähr, daß zwei Vertreter eines in der Tradition verwurzelten Lebens die Lehrer zur Ausübung von Strenge und Disziplin aufrufen. So berichtet A. TSIRINTANIS in seiner Zeitschrift "Syzetesis" (=Diskussion, Heft 136, 1971, S. 170 f.) aufgrund eines Artikels der deutschen Zeitschrift "Quick" über die antiautoritären Kinderläden und Schulen in Deutschland, und nachdem er die Informationen der Zeitschrift nach seinem Verständnis ausgelegt hat, bezeichnet er sie nicht mehr und nicht weniger als "kriminelle Versuche"! J. KOLITSARAS tritt sogar mit Ironie - aber nicht mit Argumenten - denen entgegen, "die die Strenge für antipädagogisch halten", und nachdem er sie auf "weise" psychologische Bücher verweist, deren

Titel und Verfasser er übrigens verschweigt, die aber die Anhänger einer gelockerten Atmosphäre in der Klasse von der Unsinnigkeit ihrer Vorstellungen überzeugen sollen, fordert er die Lehrer am Anfang des Schuljahres 1972/73 in einem Leitartikel mit der Überschrift "Gleich zu Beginn - mit Strenge" auf, in diesem Sinne zu verfahren. (Zeitschrift "griechisch - christliche Erziehung", Heft 212, Okt. 1972, S. 193 f.).

In einem früheren Kapitel (2.5.) haben wir ausführlicher dargestellt, was man heute unter "antiautoritärer Erziehung" versteht. Wenn man von jeder Übertreibung absieht, die mit diesem Begriff verbunden sein mag, betrachtet man heute eine freiheitliche Erziehung, in der das Kind frei von autoritärer Unterdrückung in der Gesellschaft mit anderen aufzuwachsen und sich den Forderungen der Wirklichkeit nicht nur passiv sondern auch aktiv anzupassen vermag, als den derzeit günstigsten Modus der Erziehung. Das heißt nicht, daß das Kind in jedem Fall tun darf, was es will, und alle seine Wünsche erfüllt erhält, wie A. TSIRINTANIS meint. Das heißt aber ebenso nicht, daß man Erziehung mit Anpassung gleichsetzen kann und durch Abschreckung und unbedingte Autorität oder durch Gewöhnung den Typ des folgsamen und "wohlerzogenen" Kindes heranzüchten darf. Denn Gewöhnung ist in diesem Fall kein weniger wirksames Mittel der autoritären Erziehung.

Gewöhnung also kann nicht als Ziel oder als Mittel der Erziehung gelten, ja sie muß, wenn man den Erziehungsbereich einengt, ganz aus dem eigentlichen Erziehungsvorgang ausscheiden. F. MÄRZ betont deswegen, daß die Gewöhnung "ein Pseudoprinzip der Pädagogik ist ..... Kinder an etwas gewöhnen und Kinder erziehen ist zweierlei" (nach M. DELIKOSTOPULU, 1972, S. 41).

c) MUTTERSPRACHE. Die Spracherziehung steht im griechischen Kindergarten im Mittelpunkt seines pädagogischen Auftrags. Es sei daran erinnert, daß in allererster Linie die Erfordernisse der sprachlichen Eingliederung der fremdsprachigen griechischen Kinder in die Bildungs- und Lebensgemeinschaft des Landes den ersten Anstoß zur Einrichtung von Kindergärten gegeben haben.

Nach dem Wortlaut der Richtlinien bezweckt die Spracherziehung eine "Bereicherung des Wortschatzes der Kleinkinder in Zusammenhang mit der Erweiterung ihres Erkenntnis- und Vorstellungsbereichs". Es ist begrüßenswert, daß die Spracherziehung nicht isoliert betrachtet wird, sondern in Zusammenhang mit anderen Be-

reichen. Damit entsprechen die Richtlinien modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen, nach denen ein isoliertes Sprachtraining kaum effektiv sein kann. Aus diesem Grunde wird die Bedeutung der Sprache umfassender gesehen, nämlich als Instrument des Kommunikationsprozesses, der alle für die Sprache relevanten Funktionen (kognitive, soziale, emotionale usw.) in sich schließt. Zu bedauern ist jedoch, daß die Richtlinien nur den lexikalischen Aspekt in den Vordergrund stellen, während andere nicht weniger wichtige Aspekte, z. B. der phonetische Aspekt (lautreine Artikulation), der syntaktische (Einübung von Satzstrukturen), der semantische (Präzisierung von Begriffsinhalten) usw., nur am Rande der Spracherziehung stehen.

Ob und inwieweit Lesen und Schreiben im Kindergarten gelernt werden sollen, darüber ist aus den Richtlinien nichts zu entnehmen. Diese Entscheidung wird völlig der Kindergärtnerin überlassen. Das ist aber keine leichte Entscheidung. In der Literatur über die Vorschulerziehung, die sie zu Rate ziehen **kann,** sind die Meinungen darüber geteilt. B. HASIOTIS (1963, S. 56 ff.) z. B. meint, das Kind sei erst zwischen dem 6. und dem 7. Lebensjahr zum Lese- und Schreibvorgang reif. Nach L. P. - ŁETALA (1963, S. 44) wiederum sind die Kinder bis zu ihrem 6. Lebensjahr nicht bereit, das Lesen und Schreiben zu lernen. B. P. - ŁAPAVASILEIOU (1973, S. 215 f.) schließlich lehnt sich an R. DOTTRENS an, indem sie der Meinung ist, daß man den Kindern zum Lesenlernen Zeit lassen solle und macht auf die Konsequenzen aufmerksam, die das forcierte Lesenlernen auf die seelische Entwicklung des Kindes haben könne. T. K. - VALINAKI (1963, S. 173 u. 282 ff.) dagegen meint, mit dem Lesen und Schreiben solle man schon im Kindergarten beginnen. In diese Richtung weisen auch ausländische Arbeiten, die ins Griechisch übersetzt und veröffentlicht werden.

Wie wir schon früher gesehen haben, ist das Lesenlernen nicht der Weisheit letzter Schluß in der Erziehung des Kleinkindes. Es ist aber auch psychologisch nicht mehr zu vertreten, daß seine Lesefähigkeit erst mit dem 6. Lebensjahr beginnt. Das Kind im Kindergarten soll deswegen in das Lesen und Schreiben eingeführt werden. Wieweit man dabei gehen kann und darf, das hängt zuallererst vom geistigen Entwicklungsstand des Kindes ab. Es muß nichtsdestoweniger betont werden, daß jede Verfrühung vermieden werden soll.

d) MUSISCHE ERZIEHUNG. In den Richtlinien wird der Einfluß hervorgehoben, den die Musik auf die Seele des Kindes und des Menschen all-

gemein ausübt. Das ist eine pädagogische Konzeption, die die Musik eigentlich immer funktional als einen Bildungsbereich auffaßt, der die allgemeinen seelischen und geistigen Kräfte entfaltet und fördert. Eine derartige Konzeption beruht auf Autoritäten, die von PLATO bis zu J. H. PESTALOZZI und F. FRÖBEL reichen. PLATO hat bekanntlich einen dreistufigen Bildungsgang entworfen, einen musischen, einen mathematischen und einen akademisch - philosophischen. Dabei sollte die musisch - ästhetische Bildung die Seele in der rechten Weise stimmen und sie auf den richtigen Weg führen und sie den richtigen Weg weisen, denn die junge Seele kann noch nicht "denken". Die Konzeption einer musisch - ästhetischen Propädeutik, die das Gefühl bilden soll, wurde später in der deutschen "Theorie der Bildung" aufgenommen (KANT z. B. sieht in der Musik eine Art Propädeutik der sittlichen Erziehung). Mit dem Harmonisierungs- und Perfektionierungsanspruch der Reformpädagogik schließlich wurde die Musikerziehung weitgehend überbewertet.

Heute wird der Musik eine wohl von niemanden bestrittene Bedeutung in der Erziehung eingeräumt. Die Theorie der "funktionalen Bildung" jedoch, auf die sich der implizite Geltungsanspruch des "Musischen" in der Erziehung stützt, wurde inzwischen aufgrund neuerer bildungstheoretischer wie empirisch - psychologischer Forschungsergebnisse widerlegt (vgl. P. BRÖMSE, 1970, S. 60 ff.). Es kann daher die immer noch verbreitete Meinung, der Musik wohne die Funktion inne, gute Menschen zu erziehen, nicht aufrechterhalten werden. Mit dem Früheinsatz der musischen Erziehung versucht man heute aber auch nicht eine kindliche Welt zu bewahren und ein romantisches Kinderglück zu behüten. Man will vielmehr der musischen Aufgeschlossenheit Impulse geben zu einer Zeit, in der der junge Mensch am bildsamsten ist, damit das rationale Weltbegreifen, das zu seiner Zeit auch entwickelt werden muß, ein Gegengewicht findet. Die Musik wird also nicht mehr als ganzheitliche Pflege der seelisch - geistigen Kräfte des Kindes (E. HOFFMANN), sondern als ein wichtiger Bestandteil dieser Ganzheit angesehen.

Weil die musisch - rhythmische Erziehung das Kind in seiner Ganzheit in besonderer Weise anspricht und aktiviert, wird in den letzten Jahren die frühzeitige Weckung der musikalischen Kräfte mit besonderer Intensität betrieben. Eine solche Hinführung zur Musik steht als Bestandteil der ästhetischen Erziehung allen

Kindern offen, ungeachtet dessen, ob sie in ihrer weiteren Entwicklung die Musik betreiben oder ob sie sich ihrem Einfluß nur als Hörer hingeben. Eine frühe Auslese der musikalisch Begabten bedeutet deswegen nicht, daß die anderen von nun an aufhören, mit der Musik in Berührung zu stehen, sondern der Zugang zum musikalischen Kunstwerk von seinen elementaren Inhalten her wird allen Kindern erschlossen. Erstaunliche Ergebnisse haben in den letzten Jahren das YAMAHA - System in Japan und die Methode KODALY in Ungarn erzielt.

Nach den Richtlinien für den griechischen Kindergarten besteht die musische Erziehung in: a) Hören von Musik, b) Lernen von Liedern und c) Rhythmik und Tanz. Die Pflege und Entwicklung des musikalischen Gehörs durch Anhören von verschiedenster Musik ist für die musische Erziehung von größter Bedeutung, weil das Gehör eine Vorbedingung für das Singen, Tanzen und Spielen ist, also für Tätigkeiten, die in reproduktiver und produktiver Aktivität betrieben werden. Es braucht aber nicht unbedingt mit diesen Tätigkeiten des Kindes gekoppelt zu sein, sondern die Sensibilisierung der musikalischen Kräfte kann auch ohne Eigenbetätigung in Gesang, Spiel und Tanz geweckt und entwickelt werden, wobei dieses rezeptive Verhalten nicht minder als die reproduktive und produktive Aktivität zu schätzen ist. Was nun die praktische Durchführung dieser Grundgedanken betrifft, so ist festzustellen, daß die Möglichkeiten, die in der Musik liegen, im griechischen Kindergarten so gut wie nicht ausgeschöpft werden. Ein Grund dafür ist, daß wichtige Voraussetzungen bei uns fehlen. Die notwendigsten und grundlegenden Musikinstrumente sind nicht vorhanden und auch der Ausbildung der Kindergärtnerinnen in musikalischer Hinsicht ist bis jetzt noch keine Bedeutung beigemessen worden.

Die Musikerziehung im griechischen Kindergarten - wie übrigens in der Schule auch - beschränkt sich fast ausschließlich im Auswendiglernen und Vortrag von Gedichten und im Erlernen von Schul- und Heimatliedern. Doch müssen wir leider feststellen, daß es nur eine geringe Zahl von bodenständigen Kinderversen und kinderliedern in Griechenland gibt, wie überhaupt auch der Umfang der griechischen Kinderliteratur recht bescheiden ist. Sie ist nur mit einigen Künstlernamen verbunden, die auch das pädagogische Gut des Abendlandes in Griechenland eingeführt haben (A. PALLIS, G. XENOPOULOS, A. KOURTIDIS, Z. PAPANTONIOU u. a.). Dasselbe gilt zum großen Teil auch für die Kinderlieder. Der Versuch von AEK.

LASKARIDOU, in Zusammenhang mit der Einführung des FRÖBEL - Systems Lieder und Reime aus dem Deutschen umzuarbeiten und noch eigene dazuzuschreiben, hat wohl kaum einen Nachfolger gefunden. Eine nennenswerte Sammlung von Kinderliedern für den Kindergarten haben bisher, soweit wir wissen, S. KAPSASKIS und CH. SAKELLARIOU herausgegeben (Athen, 1958).

Rhythmik und Tanz schließlich haben auch einen festen Platz im Programm des Kindergartens. Im Ausland werden sie in den letzten Jahren in Zusammenhang mit Musik und Sprache als eine didaktische Einheit behandelt (sog. "Brücken - Fach"). In diesem weiteren Rahmen stehen einerseits den Kindern verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten, sowohl sprachliche als auch nichtsprachliche, zur Verfügung, andererseits tritt bei der Rhythmik und dem Tanz der soziale Aspekt besonders stark in Erscheinung, was in der Musik an sich nicht der Fall ist. Eine solche didaktische Einheit könnte sich auch für den griechischen Kindergarten als sehr nützlich erweisen. Da sich die griechischen Kinder, die Griechen überhaupt, vom Gesetz des Rhythmischen stark angesprochen fühlen, könnten sie von den Ausdrucksformen der Rhythmik her den Zugang zum Musischen (Musikalischen und Künstlerischen), in dem sie den anderen Völkern nachstehen, in größerem Ausmaß finden.

e) HERAUSBILDUNG DER ARITHMETISCHEN BEGRIFFE. Nach den Richtlinien geht es hier um die Herausbildung der Begriffe der Zahlen und Mengen wie: viel, wenig, nichts, eins, zwei, drei, mehr, weniger, größer, kleiner usw. Wir haben schon im entsprechenden Kapitel (2.3.3.) angemerkt, daß eine solche Einführung in die Kulturtechnik "Rechnen", so wie sie sich die Richtlinien als Grundlage des rechnerischen Könnens vorstellen, den Aufbau von Denkformen und logischen Operationen, die für eine breit angelegte mathematische Grundbildung von Bedeutung ist, außer acht läßt. Wie nun die neuere mathematische Forschung zeigt, gibt es Strukturen, die vielen, wenn nicht allen Bereichen der Mathematik zugrunde liegen. Parallel dazu ergeben psychologische Forschungen, daß das Denken auf ähnlichen Strukturen basiert. Diese Strukturen sucht die Mengenlehre zu erfassen und zugleich will sie den herkömmlichen Rechenunterricht mathematisieren. Ein französisches Buch, das in klarer und übersichtlicher Form in diese Zusammenhänge einführt und das ins Griechische übersetzt worden ist, hat in Griechenland noch kaum Beachtung gefunden (C. TEXIER, 1967). Es scheint, daß man nicht begreifen kann, daß ein Gebiet, das vor einigen Jahren nur an der

Universität gelehrt wurde, nun für die Kleinkinder als Beschäftigungsobjekt dienen soll.

f) SINNESÜBUNGEN. Zur systematischen Schulung der Sinneswahrnehmungen ist in den Richtlinien für Kindergartenarbeit eine Zusammenstellung von Übungen für den Gesichts-, Gehör-, Geruchs-, Geschmacks- und Tastsinn vorgesehen sowie die Bereitstellung von entsprechendem Material nach der Konzeption von M. MONTESSORI.

g) KÖRPERLICHE ERZIEHUNG. Ziel ist "die Koordination der Bewegungen, die Selbstbeherrschung und die harmonische Entwicklung des Körpers". Im heutigen Wirrwarr der Diskussion über die Vorschulerziehung übersieht man oft die Tatsache, daß körperliches Wohlbefinden zur optimalen Persönlichkeitsentwicklung eine ganz entscheidende Voraussetzung ist. Mit der zunehmenden Bedeutung des didaktischen Materials für das Erziehungsgeschehen im Kindergarten wird jedoch das Bewegungs- und Handlungsbedürfnis der Kinder immer mehr in den Hintergrund gedrängt. Auf die Beschäftigung mit Geschicklichkeitsspielzeug, Basteln und Malen wird nun ein größeres Gewicht gelegt als auf Rollen-, Handlungs- und Konstruktionsspiele sowie auch Lauf- und Hüpfspiele. Zumeist sind die Kinder mit Spielzeug beschäftigt, mit dem am Tisch oder in der Puppenecke gespielt wird. Somit werden die motorischen Kräfte des Kindes kaum in die planmäßige Kindererziehung mit einbezogen. Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten, die dem kindlichen Organismus Entwicklungsreize bieten, Haltungsschäden entgegenwirken und auch im emotionalen Bereich dem Kind Erfolgserlebnisse verschaffen, sollten deswegen in irgendeiner Form zum täglichen Programm des Kindergartens werden. Ein steter Wechsel von Bewegung und Ruhe, von Spannung und Entspannung, von Anstrengung und Erfolg ist anzustreben.

h) SPIELE. Nach den Richtlinien ist das Spiel "eine von den wichtigsten erzieherischen Beschäftigungen der Kleinkinder im Kindergarten". Welche Bedeutung aber dem Spiel als Erziehungsmittel beizumessen ist und welchen didaktischen Wert es besitzt, insofern es einen integrierenden Faktor aller Lern- und Aktivitätsfelder im Kindergarten darstellt, das kommt in den Richtlinien nicht klar genug zum Ausdruck. Aber auch die vielfältigen Aktivitätsimpulse, die vom Spiel ausgehen, werden in den Richtlinien nicht genügend gewürdigt. Sie empfehlen z. B. nur folgende Spiele als für den Kindergarten geeignet: a) die Haushaltsspiele werden besonders für Mädchen empfohlen, b) Puppenspiele, c) Be-

rufsspiele und d) szenische Wiedergabe von Erzählungen, Märchen,- Gebräuchen usw. Die diagnostische und therapeutische Seite des Spiels, wie sie von der Psychoanalyse erkannt wurde, wird hier überhaupt nicht thematisiert. Dasselbe gilt für den sozialpsychologischen Aspekt (Rollenspiel) - obwohl im Grunde auch die erwähnten Spiele zu Rollenspielen ausgeweitet werden können.

In den Richtlinien wie auch in der Literatur, wird das Spiel immer als biologische Notwendigkeit des Kindes betrachtet, weniger aber als eine Tätigkeit, durch die es zu immer höheren Stufen seiner Persönlichkeit aufsteigt. So wird z. B. die Aufgabe, das Kind durch das Spiel zu einer ersten Arbeitshaltung hinzuführen, nur am Rande gestreift. Von einer mißverstandenen Theorie des "Wachsen - lassens" ausgehend, läßt man das Spiel oft zur Spielerei entarten. Von der Möglichkeit, das Spiel unter bewußter Lenkung zu einem konkreten Ziel hinzuführen, um so die dem Spiel innewohnenden Bildungswerte zu aktivieren, wird im griechischen Kindergarten nur wenig Gebrauch gemacht. Die Erziehungsmaßnahmen erschöpfen sich in dieser Hinsicht weithin in einer Beschäftigungserziehung, die mehr der Erzieherin über die Runden hilft, als daß sie den Kindern zugute kommt.

i) WERKEN. Darunter versteht man nach den Richtlinien die Beschäftigung der Kinder mit Ton und Plastilin (Formen) als auch das kindliche Zeichnen. Die griechischen Kinder spielen und arbeiten im Kindergarten viel mit Plastilin, was durchaus seine Berechtigung hat. Dasselbe gilt auch für das Zeichnen. Dieses bedarf aber einer umfassenden Ergänzung, denn das Zeichnen ist nur ein kleiner Teil der außersprachlichen Darstellungsmöglichkeiten des Kindes. Ebenso wichtig ist für das kleine Kind das Schmieren mit den Fingern auf Großflächen und das Malen. Ja, sie sind im Grunde Tätigkeiten, die dem Kind dieser Altersstufe mehr entsprechen als das Zeichnen an sich. Denn der Drehpunkt der motorischen Abläufe liegt in der frühen Kindheit im Schulter- und Ellbogengelenk und wandert dann allmählich zum Handgelenk und schließlich zu den Fingern vor.

Das Werken wird im griechischen Kindergarten (losgelöst von der Bemühung, künstlerische Gestaltungskräfte zu entfalten) als reine Handfertigungsübung betrachtet. Unserer Ansicht nach wäre es aber sinnvoller, wenn man,wie es allgemein üblich ist, das Formen und Zeichnen, aber auch das Schmieren, Kritzeln und

Malen, sowie andere verwandte Tätigkeiten (z. B. Bauen) in einen größeren Zusammenhang stellen und sie als Aspekte einer allgemeinen Kunsterziehung oder, in Verbindung mit der Musik, als Teil einer ästhetischen Erziehung betrachten würde. Als Ziele dieser Kunsterziehung könnten gelten: Die Vermittlung von Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksformen im nichtsprachlichen Bereich, die Weckung des Empfindens für die Schönheit von Farb- und Formanordnungen, die Lösung und Ableitung von Gefühlsverspannungen, speziell im Falle von Verstimmungen und Aggressionen, die Förderung der schöpferischen Phantasie und Vorstellungskraft, die Förderung der Fähigkeit zu sinnlicher Wahrnehmung, die Sensibilisierung gegenüber Farbwirkungen und Farbkombinationen u. a. m. (R. WOGATZKI, 1969, S. 59 f.). Eine so verstandene Kunsterziehung schließt also mindestens folgende Bereiche ein:

a) den bildnerischen Bereich (Vermittlung und Differenzierung von ästhetischen Vorstellungen und Werten),

b) den sensomotorischen Bereich (Geschicklichkeit),

c) den sozio - emotionalen Bereich (Abbau von aggressiv - destruktiven Verhaltenweisen),

d) den kreativ - kognitiven Bereich (Vorgefundenes zu verändern und in neue Zusammenhänge zu bringen),

e) den sozio - kulturellen Bereich (Vorbereitung einer kritischen Medienrezeption).

In diesem Sinne versteht man unter "Kunsterziehung" heute etwas anderes, als was die Kunsterziehungsbewegung der Reformpädagogik zu erreichen versuchte. Damals wurde die vielseitige, schöpferische Entfaltung der kindlichen Phantasie erstrebt - Phantasie vor allem funktional als "Seelenkraft" verstanden. Heute dagegen setzt man das kindliche Zeichnen, Malen, Formen u. a. weitgehend mit grundlegenden Prozessen geistiger Entfaltung gleich. Kunsterziehung wird deswegen nicht mehr als "musische Tätigkeit" begriffen. Denn mit dieser Charakterisierung ist die Auffassung verbunden, daß das bildnerische Bemühen zwar einen Einfluß auf das Kind ausübe und im Hinblick auf die rationale Erziehung von ausgleichender Wirkung sei, daß es sich jedoch im übrigen um eine spielerische und damit unbedeutende Verhaltensweise des Kindes handle und ihr deshalb nur geringe Bedeutung beigemessen wird. Die moderne Kunsterziehung fußt auf anderen Erkenntnissen.

Sie geht davon aus, daß die bildnerische Tätigkeit des Kindes die Einleitung zu einer Entwicklung ist, in deren Verlauf wesentliche Beiträge zur Ausformung und Strukturierung der "Intelligenz" geleistet werden (vgl. K. STAGUHN, 1970). Damit steht sie gewissermaßen in Zusammenhang mit der neueren Bewegung der kognitiven Frühförderung. Aber auch eine solche Ausrichtung der Kunsterziehung wird von der modernen Pädagogik abgelehnt, da sie eigentlich den Versuch darstellt, die Ausdrucksfähigkeit eines zum größten Teil irrationalen Seelenbereichs zu rationalisieren.

j) GARTENARBEIT. Die Gartenarbeit im Zusammenhang mit der Pflege von Pflanzen und Tieren soll den Kindern Gelegenheit bieten, in ihrer Nähe das Entstehen neuen Lebens und dessen Entwicklung beobachten zu können. Daß dieser Punkt in die Richtlinien als Arbeitsbereich des Kindergartens aufgenommen wurde, ist wahrscheinlich dem Einfluß der Schülerinnen von F. FRÖBEL zu verdanken, dessen Gedankengut zu der Zeit in Griechenland Eingang fand, als die ersten Kindergärten von AEK. LASKARIDOU gegründet wurden. Besonders für die Kinder der Großstadt ist es von besonderer Bedeutung, daß es im Kindergarten ein Stück Gartenland zur Bebauung gibt, das sie in unmittelbare Berührung mit dem Leben der Natur bringt und ihnen eine kleine Ernte durch eigene sorgsame und sachkundige Arbeit schenkt. Doch der Platzmangel bringt es mit sich, daß gerade die Kindergärten in den Großstädten dieser Forderung nicht entsprechen, und noch weniger Möglichkeiten bestehen natürlich zur Schaffung einer entsprechenden Anlage für die Pflege von Tieren. Deswegen sind die Großstadtkinder weithin nicht in der Lage, direkte Erfahrungen mit Tieren zu erwerben, zumal viele von ihnen aus Arbeiter- und Angestelltenfamilien stammen, die es sich häufig nicht leisten können, einen Urlaub auf dem Bauernhof zu verbringen oder am Wochenende einen Ausflug ins Dorf zu machen. So bedeutet für diese Kinder der Umgang mit Tieren geradezu einen Luxus, zu dem sie so gut wie keinen Zugang haben.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, daß die offiziellen Richtlinien (Lehrplan) für den griechischen Kindergarten nicht gerade vollkommen sind. Einerseits präsentieren sie Vorstellungen, die überholt sind, andererseits unterlassen sie es, Akzente zu setzen und dem Kindergarten solche Bereiche zu erschließen, die in der Diskussion der letzten Jahre um die Vorschulerziehung an Bedeutung ge-

wonnen haben. Der Bereich der antiautoritären Erziehung z. B., von dem am Anfang dieses Kapitels kurz die Rede gewesen ist, wird überhaupt nicht thematisiert. Auch die Kreativität als gezielte Förderung der kreativen Kräfte des Kindes, nicht nur im ästhetischen Bereich, sondern in jedem Bereich seines Lebens ist für die griechische Vorschulerziehung in der Theorie und der Praxis unbekannt. In den Richtlinien ist nichts davon zu lesen und in der Literatur spricht man von Kreativität und kreativen Kräften des Kindes nur im Zusammenhang mit der Kunsterziehung und dem Spiel. Soweit wir wissen, ist die Arbeit von J. PARASKEVOPOULOS / K. TSIMBOUKIS (1970) die einzige Veröffentlichung in der griechischen Literatur, die sich eingehend mit der Kreativität und ihrer Messung beschäftigt hat (vgl. neuerdings auch B. KALTSOUNIS / N. BLOUTIDIS, 1973).

Die Kompensation als Erziehungsziel des Kindergartens wird nur bei TH. HARALAMBIDIS (1959, S. 23) erwähnt. Seiner Meinung nach soll der Kindergarten oft den Einfluß der Familie, der Nachbarschaft und der Gemeinde kompensieren. Gemeint ist hier natürlich kein sprachliches oder kognitives "Defizit", das der Kindergarten kompensieren soll, sondern bestimmte Angewohnheiten, die das Kind aus seiner engeren Umwelt mit in die Schule bringt. Dieses Konzept der kompensatorischen Erziehung hat also mit dem wenig zu tun, was man heute gemeinhin unter diesem Begriff versteht.

Es gibt auch bis heute keine soziologisch - pädagogische Analyse der Situation, besonders der in den größeren Städten, die speziell auf dieses Problem eingeht. Selbst eine flüchtige Betrachtung der sozio - ökonomischen Verhältnisse unseres Landes jedoch lassen vermuten, daß das Problem der Unterprivilegierung mit allen seinen Folgen auf die Erziehung vieler Kinder nicht nur existiert, sondern auch in bestimmten Fällen sogar sehr akut sein dürfte. Nehmen wir als Beispiel den Bezirk der Hauptstadt. Da er das höchstentwickelte Industriegebiet des Landes ist und deshalb größere Hoffnungen auf Arbeitsmöglichkeit in dieses Gebiet gesetzt werden, ziehen viele Leute aus der Provinz in die Arbeiterviertel der Hauptstadt. Auf diese Weise hat sich die Einwohnerzahl der Hauptstadt in den letzten dreißig Jahren verdoppelt, und sie umfaßt heute fast ein Drittel aller Einwohner Griechenlands (1940 wohnten 15 % aller Griechen in der Hauptstadt, 1971 waren es 29 %). Wichtig ist auch in diesem Zusammenhang, daß von der Gesamtzahl der Arbeitnehmer in Griechenland fast die Hälfte, nämlich 46,6 %, im Gebiet der Hauptstadt wohnt und arbeitet (KOORDINATIONSMINISTERIUM, 1971, S.

48 ff.). Da sich gleichzeitig eine Abwanderung der Mittel- und Oberschicht in die Vororte (Kalamaki, Kallithea, Kypseli u. a.) vollzieht, steigt die Bevölkerung der unteren sozialen Schichten im Kern der Hauptstadt immer weiter an, so daß man schon heute eine ähnliche Entwicklung befürchtet, wie sie in den Slums vieler amerikanischer Großstädte anzutreffen ist. Aber auch in anderen Großstädten (Thessaloniki, Patras u. a.) ist diese Entwicklung zu verzeichnen, wenn auch in einem geringeren Ausmaß.

Schließlich wird man vergebens in den Richtlinien nach einer Orientierung suchen über die Sexualerziehung - ein Tabu für die griechische Erziehung aller Bildungsstufen -, über lernmotivationale und psychohygienische Fragen, über Fragen der affektiven Erziehung, der Konsum- und Medienerziehung u. ä. m.

Man hat deswegen gleich nach der Veröffentlichung der Richtlinien eine neue und gründlichere Ausarbeitung gefordert. Diese Ausarbeitung wäre heute auch aus dem Grunde notwendig, weil die Richtlinien schon relativ veraltet sind (1962). Dabei sollte man natürlich aus den Fehlern der Vergangenheit und aus der Kritik am Bestehenden lernen. Die geltenden Richtlinien, so wie sie heute der Kindergärtnerin zur Verfügung stehen, haben den Nachteil, daß sie einen außerordentlich großen Interpretationsspielraum belassen, der die Kindergärtnerin zu mehr oder weniger subjektiven Entscheidungen zwingt, die in der Regel nicht gründlich genug überlegt sein können. Es wird ihr überlassen, über konkrete Ziele, Prozesse, Schritte, über Evalvation u. ä. m. zu entscheiden, was sie auch angesichts ihrer unzureichenden Ausbildung in den meisten Fällen überfordert.

Was die griechische Kindergärtnerin braucht, ist deswegen u. E. kein Ziel- und Inhaltskatalog, so vollständig er auch in seinen Details sein mag. Vielmehr sollten zunächst die theoretischen Grundlagen der Vorschulerziehung neu überdacht und auf diesem Boden allgemeine Funktionsziele aufgestellt werden (z. B. Selbstvertrauen und Zuversicht, Gruppenfähigkeit, Bereitschaft, den anderen in seiner Eigenart zu erkennen, anzuerkennen und zu berücksichtigen, Entscheidungsfreudigkeit, Beweglichkeit, kritisches Vermögen und Urteilsfähigkeit, Zuverlässigkeit u. ä. m). Funktionsziele an sich sind aber nur formale Richtpunkte, sie bedürfen eines praktikablen Curriculums, das sie in die Praxis umsetzt. Der nächste Schritt sollte deswegen die Aufarbeitung von Curricula sein. Da dies eine zeitraubende Aufgabe ist, die außerdem eine gründliche, in Griechenland noch nicht vorhandene

Vorarbeit erfordert, sollen wir versuchen, Ansatzmöglichkeiten im Ausland auszusuchen, sie umzuarbeiten und auf die Verhältnisse in unserem Lande zu übertragen. So könnten z. B. zunächst von jedem Lern- und Aktivitätsbereich im Kindergarten einige Teilcurricula der Praktikerin zur Verfügung gestellt werden, die exemplarisch für ihre Arbeit gelten sollten.

Eine erste Orientierung für den Start in dieser Richtung könnte der allgemeine Rahmen für ein gutes Kindergartenprogramm bieten, der vom Deutschen Bildungsrat aufgestellt wurde (STRUKTURPLAN, 1970, S. 115). Als die wichtigsten Kriterien eines solchen Programms können die folgenden genannt werden:

- Es bietet viele Möglichkeiten für soziales Lernen;
- es berücksichtigt die individuellen Unterschiede der Kinder und ihre besonderen Bedürfnisse;
- es geht von der unmittelbaren Umgebung des Kindes aus, die expansiv im Sinne einer Umweltanreicherung erweitert und erschlossen wird;
- es gibt den Kindern genügend Zeit, um sich frei und durch vielerlei Medien ausdrücken zu können;
- es erlaubt dem Kind den Einsatz seines ganzen Körpers und gewährt genügend Ruhepausen;
- es legt die Grundlagen für späteres Lernen und achtet auf Krisenpunkte in der Lernentwicklung;
- es berücksichtigt die Interessen und Bedürfnisse der Eltern, indem der sozio - kulturelle Hintergrund der Kinder bei der Programmgestaltung mitreflektiert wird und die Eltern durch die Erzieher beraten und an der Planung beteiligt werden.

3.9. DIE AUSBILDUNG DER KINDERGÄRTNERINNEN

Die Ausbildung und der Status der Kindergärtnerinnen in Griechenland ist eng mit denen der Volksschullehrer verbunden. Diese Parallelität reicht von den Aufnahmekriterien, über die Dauer, Struktur und Inhalte der Ausbildung bis hin zu der Besoldung und der sozialen Stellung in der griechischen Gesellschaft.

Im 19. Jahrhundert ist die Ausbildung der Kindergärtnerinnen der eigentliche Anstoß zur Mädchenbildung in Griechenland gewesen. Wie wir in einem früheren Kapitel (3.1.1.) gesehen haben, konnte nach der Befreiung und in den anschließenden Jahrzehnten die Mädchenbildung kaum mit der allgemeinen Volksbildung Schritt halten, die sich ihrerseits in einem erbärmlichen Zustand befand. Aufgeklärte Persönlichkeiten und Organisationen haben sich deswegen mit besonderem Interesse des Gebietes der Volksbildung und insbesondere der Mädchenbildung angenommen. Eine wirkungsvolle Initiative ging von der "Gesellschaft der Freunde der Erziehung" aus. Sie gründete die ersten Mädchenschulen, aus deren Absolventinnen sich das Personal für die bis dahin nur privaten, von derselben Gesellschaft unterhaltenen Kindergärten rekrutierte. Durch AEKATERINI LASKARIDOU hat die Mädchenbildung eine fruchtbare Koppelung mit der Erziehung des Kleinkindes erfahren. 1897 gründete sie das erste Kindergärtnerinnenseminar in Kallithea (Athen).

Das Gesetz 381 des Jahres 1914 hat nun auch den Staat verpflichtet, den neuerrichteten Lehrerseminaren, und speziell denen für Lehrerinnen, eine Abteilung für Kindergärtnerinnen anzugliedern, angesichts der Tatsache, daß der neue Staat aus dem Balkankrieg (1912-13) fast doppelt so groß hervorgegangen ist und die Notwendigkeit der Vorschulerziehung für die neuen meist türkischsprachigen Gebiete evident war. Diese Seminare nahmen Absolventinnen der dritten Gymnasialklasse auf, das heißt, die Vorbildung der Mädchen umfaßte einen sechsjährigen Volksschulbesuch und drei Jahre Gymnasium, und vermittelten ihnen in einem zweijährigen Kursus parallel zu der allgemeinen (Gymnasial-) die Berufsbildung.

1922 übernahm der Staat das "Seminar für Kindergärtnerinnen" von AEK. LASKARIDOU, das inzwischen den Charakter einer Musterschule angenommen hatte und zum Teil auch heute noch hat. Der

Flüchtlingsstrom in diesem Jahr hat den Staat auch dazu gezwungen, zum ersten Mal Kindergärtnerinnen als Staatsbeamte anzustellen, was für die Volksschullehrer schon ab 1857 die Regel war.

Die Diskussion über die Lehrerbildung in Deutschland in den 20er Jahren hat in Griechenland eine große Resonanz gefunden. Nachdem das Land im Jahre 1922 seine endgültige Form und Größe gefunden hatte, nahm man sich der Erziehungsfragen mit besonderem Interesse an, was zur großen Bildungsreform im Jahre 1929 geführt hat. 1933 wurde sie durch die Schaffung der Pädagogischen Akademien ergänzt. G. PALAEOLOGOS, der ein Schüler von E. SPRANGER war und viele seiner Bücher übersetzt und seine Ideen in Griechenland verbreitet hat, hat damals als Staatssekretär im Kultusministerium die Pädagogischen Akademien nach dem preußischen Modell organisiert. Damit wurde das Mosaik der verschiedensten Organisationsformen beseitigt, eine einheitliche Ausbildung für alle Grundschullehrer erreicht und ihre Akademisierung vollzogen.

Für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen jedoch, die bis dahin zu derjenigen der Grundschullehrer parallel verlief, wurde diese Entwicklung nicht eingeleitet, und es schien zunächst, daß der gemeinsame Boden der Ausbildung für beide Erziehungsrichtungen verlassen werden würde. Die politischen Verhältnisse haben wesentlich dazu beigetragen, die Entwicklung in diese Richtung zu treiben. 1936 wurde in Griechenland eine Diktatur eingerichtet und vier Jahre später wurde unser Land in den Strudel des zweiten Weltkriegs hineingerissen. Anschließend wurde es von einem blutigen Bürgerkrieg erschüttert, so daß es erst in den 50er Jahren wieder zu sich gefunden hat und an die schwere Aufgabe des Wiederaufbaus gehen konnte. Mit einer Verspätung von einem Vierteljahrhundert wurde deswegen erst 1959 die Akademisierung der Ausbildung für die Kindergärtnerinnen vollzogen, was nach den griechischen bildungspolitischen Verhältnissen schon im Jahre 1933 hätte geschehen sollen.

1959 wurde das "Seminar für Kindergärtnerinnen" in Kallithea zu einer Fachhochschule nach Art und Form der Pädagogischen Akademien umgestaltet (N. D. 3997/59). 1971 wurden noch zwei solche Fachhochschulen in Karditsa und Thessaloniki eingerichtet (B. D. 1057/71), und eine vierte wird demnächst in Chania (Kreta) ihren Betrieb aufnehmen (P. D. 106/73). Seit den 40er Jahren jedoch hat es auch Abteilungen an Pädagogischen Akademien für eine ein-

jährige Kurzausbildung für Kindergärtnerinnen gegeben. Sie wurden jeweils kurzfristig und zur Gewinnung des fehlenden Personals eingerichtet, und sie versorgten die griechische Vorschulerziehung mit einem erheblichen Anteil an Personal. Mit der Einrichtung der Fachhochschulen jedoch sind diese Abteilungen aufgegeben worden (N. D. 842/71).

Den gesetzlichen Rahmen für alle Einzelheiten der Ausbildung der griechischen Kindergärtnerinnen bildet die Gesetzesverordnung N. D. 1057/1971. Sie bestimmt den Status der Ausbildungsstätten als Fachhochschulen nachgymnasialer Bildung, deren Besuch zwei Jahre dauert. Aufgenommen in die Fachhochschulen werden nach einer Aufnahmeprüfung gesunde Bewerberinnen (nur Mädchen), die das Abitur mit der Betragensnote "Vorzüglich" besitzen, oder ohne Aufnahmeprüfung die Absolventinnen einer Pädagogischen Akademie oder der ehemaligen einjährigen Kurzausbildung, die gleich das zweite Ausbildungsjahr besuchen. Griechenland ist damit eines von den wenigen Ländern der westlichen Welt, in dem die Kindergärtnerinnen eine akademische Ausbildung genießen, die auf einer abgeschlossenen Allgemeinbildung aufbaut; es liegt zugleich an der Spitze der Länder, in denen die Gesamtdauer der Ausbildung 13 Jahre überschreitet (s. Tabelle 10).

Jede dieser Fachhochschulen hat für jedes Studienjahr 3 Parallelklassen, die auf 4 erhöht werden können. Jede Klasse soll nicht mehr als 50 Studentinnen umfassen.

Zum Lehrpersonal gehören der Direktor der Fachhochschule, 4 Fachdozenten für die pädagogischen Fächer, 1 Fachdozent für Psychologie des Kindesalters, je ein Fachlehrer bzw. Fachlehrerin für Griechisch, Körpererziehung, Musik, Werken und Hauswirtschaft und der Schularzt, der sowohl für die ärztliche Betreuung als auch für den Hygiene- und Biologie - Unterricht zuständig ist. Die Qualifikationsanforderungen an die Fachdozenten sind: a) Der Besitz eines Universitätsdiploms des In- oder Auslandes oder des Diploms einer pädagogischen Akademie bzw. einer Fachhochschule für Kindergärtnerinnen, b) eine mindestens zweijährige pädagogische oder psychologische Weiterbildung im Ausland, c) eine Spezialisierung in der Vorschulerziehung, die aus ihren Titeln oder Publikationen hervorgeht und d) eine mindestens

Tabelle 10

Die Ausbildungsdauer der Kindergärtnerinnen in verschiedenen Ländern (in Ausbildungsjahren).

Land	Vorbildung	Fachausbildung	Gesamtdauer der Ausbildung
Griechenland	12	2	14
Belgien	9	4	13
Dänemark	9	3	12
Deutschland (BRD)	9	2	11
England (Nursery Teachers)	9	3	12
Frankreich	9	4	13
Italien	8	3	11
Niederlande	9	3	12
Österreich	8	4	12
Schweden	9	2	11
Schweiz (Zürich	11	3	14
Bern	11	2	13
Genf)	13	3	16
USA	12	4	16

Quelle: Eigene Berechnungen nach Angaben von B. TROUILLET, 1968, u.a.

siebenjährige Tätigkeit im Bildungsbereich. Der Direktor soll dazu noch ein Doktordiplom vorweisen können oder mindestens ein Universitätsdiplom, verbunden mit außerordentlichen wissenschaftlichen Leistungen (Publikationen), sowie eine mindestens vierjährige Tätigkeit als Fachdozent. Die Fachlehrer schließlich sollen ein für ihre Tätigkeit erforderliches Diplom und eine mindestens fünfjährige Lehrtätigkeit vorweisen.

An jede Fachhochschule sind Musterkindergärten angeschlossen, in denen die Studentinnen in die Praxis der Kindergartenarbeit eingeführt werden. Diese Kindergärten obliegen der direkten Aufsicht des Direktors und nicht wie gewöhnlich des Kreisschulamtes. Ihren Mustercharakter verdanken sie nicht nur der reichen Ausstattung und dem ausgewählten Personal, sondern auch der Zahl der aufgenommenen Kin-

der, die die Grenze von 25 nicht überschreiten darf, während die normalen Kindergärten den Bestimmungen nach bis 30 Kinder aufnehmen sollen. In Wirklichkeit überschreiten sie aber diese Grenze bei weitem, da selbst die durchschnittliche Gruppenstärke in Griechenland bei 31,5 Kindern liegt.

Bis heute hat es in Griechenland keine institutionelle Fortbildung für Kindergärtnerinnen gegeben. 1966 wurde ein Fortbildungsseminar in Athen eingerichtet, das nur die im Gebiet der Hauptstadt tätigen Kindergärtnerinnen besuchen konnten und das nur einige Tage während der Sommerferien dauerte. Das Präsidialdekret Nr. 54/1973 hat nun bestimmt, daß in Zukunft auch die Kindergärtnerinnen zwei Jahre lang das Fortbildungsseminar für Grundschullehrer besuchen können. Die Fortbildungsfächer sind zum Teil dieselben wie die für die Lehrer (Philosophie, Psychologie, Religion, Organisation und Verwaltung des Bildungswesens, eine moderne Fremdsprache), zum Teil sind sie aber auch ausgerichtet auf die Tätigkeit der Kindergärtnerinnen (Vorschulerziehung und Vorschulpädagogik, Griechisch, Rhythmik, praktische Übungen). Es ist damit zu rechnen, daß dieser Fortbildungslehrgang nächstes (1974/75) oder übernächstes Jahr seine Tätigkeit aufnehmen wird.

Bevor wir auf die speziellen Fragen der Ausbildung eingehen, wollen wir hier in aller Kürze die allgemein - theoretischen Prinzipien der Erzieherausbildung behandeln. Es versteht sich von selbst, daß Fragen über die Ausbildung nicht unabhängig von den anderen Problemen der bildungspolitischen Gesamtsituation erörtert werden können, und konkrete Aussagen darüber im Grunde ein Wissen bzw. Vorentscheidungen über grundlegende Probleme der Theorie der Erziehung sowie über den Organisations- und den Sachbereich voraussetzen. Die Ausbildungsfragen können also nicht im isolierten Rahmen eines Teilgebiets, wie hier z. B. der Vorschulerziehung, behandelt werden, sondern sie müssen in ihrer Abhängigkeit vom Gesamtkomplex des pädagogischen Bezugsfeldes gesehen werden. Um so berechtigter aber scheint diese Forderung für die Verhältnisse in Griechenland zu sein, da hier die Ausbildung der Grundschullehrer und der Kindergärtnerinnen aus einer gemeinsamen theoretischen Konzeption ausgehen.

Diese Konzeption hat ihre Wurzeln in der deutschen Diskussion der 20er Jahre über die Volksschullehrerbildung (vgl. P. BALACHAMIS, 1972). Sie hat auf die griechische Pädagogik nicht nur einen entscheidenden Einfluß ausgeübt, sondern sie bildet auch heute noch

- und eigentlich mehr als in Deutschland selbst - die theoretische Grundlage der Lehrerbildung.

Die Diskussion haben E. SPRANGER 1920 mit seinem Buch "Gedanken über die Lehrerbildung" und G. KERSCHENSTEINER 1921 mit dem Buch "Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung" eröffnet. Damit ist gleichzeitig der endgültige Bruch mit dem Formalismus der Herbatianer vollzogen worden, die in der "Erzieherkunst" eine "Handwerkkunst" sahen (vgl. A. REBLE, 1958, S. 74). Nunmehr gilt der Grundsatz von A. DIESTERWEG: "Der wahre Erzieher wird geboren". In diesem Sinne schreibt TH. LITT: "Erziehung sei nun einmal eine Kunst, und diese Kunst sei durch wissenschaftliche Belehrung nicht zu fördern, geschweige denn zu ersetzen" (zit. bei K. - H. BECKMANN, 1968, S. 76). G. KERSCHENSTEINER (1949) meint in einem ähnlichen Sinne, daß für den Erzieherberuf von seiner psychischen Konstitution her nur der geeignet ist, der dem "sozialen" Typ (nach der Typologie von E. SPRANGER) angehört. Sein Hauptmerkmal ist die pädagogische Liebe, der pädagogische Eros, so wie er sich im Denken und Handeln von PESTALOZZI ausgedrückt hat. G. KERSCHENSTEINER schließt deswegen sein Buch mit der Bemerkung: "Das Heil der Volksschule liegt nicht in KANT oder GOETHE, sondern in PESTALOZZI!" (a. a. O., S. 155). E.SPRANGERs "geborener Erzieher" schließlich ist derjenige, der "aus einem tiefen geistigen Instinkt heraus das Richtige trifft" (1958, S. 23). Zu ihm "gehören Eigenschaften, die nicht auf Einsicht beruhen und daher weder lehrbar noch lernbar sind (S. 42).

Das pädagogische Tun also, das den guten Erzieher charakterisiert, beruht vorwiegend auf der pädagogischen Anlage und Intuition. Die Rolle der Wissenschaft dagegen beschränkt sich darauf, die Anlagen zu wecken. Aus diesem Grund ist nach dieser Konzeption nicht der fachlichen (wissenschaftlichen), sondern der Allgemeinbildung bei der Ausbildung der Erzieher der Vorrang zu geben. Hinzu kommt, daß der Volksschullehrer, um den es eigentlich bei dieser Diskussion geht - und erst recht die Kindergärtnerin -, kein Fachlehrer ist, sondern auf den verschiedensten Gebieten zu Hause sein muß, da er (bzw. sie) fachlich wie menschlich sozusagen weniger zu differenzieren als vielmehr zu integrieren hat.

Weder die wissenschaftliche Forschung, noch die pädagogische Ausbildung, sondern die "persönliche Bildung" soll nach den Vorstellungen E. SPRANGERs im Mittelpunkt des Lehrerstudiums stehen. In der Konzeption der allgemeinen Menschenbildung von W.v.HUMBOLDT

sieht er die beste Grundlage dafür. Die Bedeutung der Allgemeinbildung wird besonders unterstrichen, weil sie zur Selbständigkeit des Geistes und damit zur Erweiterung des Horizonts im Denken und Handeln führe. Zugleich nimmt man an, daß der umfassende geistige Horizont und die geistige Beweglichkeit des Erziehers durch ihre Ausstrahlungskräfte auch in der Erziehung des Kindes und damit auch in der Bildung des Volkes wirksam werden.

G. KERSCHENSTEINERs Wertphilosophie und E. SPRANGERs Kulturpädagogik verfolgten also in ihrer Theorie der Lehrerbildung ein gemeinsames Ziel, nämlich mit dem ausschließlichen Intellektualismus zu brechen und die "Charakterbildung" in den Vordergrund treten zu lassen. Wir können hier nicht der Frage nachgehen, wie sich diese Ideen auf die Lehrerbildung in Deutschland ausgewirkt haben (s. dazu A. REBLE, 1958). Über die Auswirkung dieser theoretischen Prinzipien in Griechenland können wir schon jetzt so viel sagen, daß der Grundgedanke der Nicht - Spezialisierung und der Allgemeinbildung, der bei uns heute noch eine zentrale Rolle in der theoretischen Konzeption von Ausbildungsfragen spielt, zu vielen Mißverständnissen geführt hat. Infolgedessen wurde in die Lehrer- und die Kindergärtnerinnenausbildung eine große, erdrückende Fülle von Studiengebieten und Fächern eingeführt, die bei einer zweijährigen Ausbildungszeit nur mehr oder weniger dilettantisch betrieben werden können, was vor allem zu einer bedenklichen Verdrängung der Erziehungswissenschaft aus der ihr zustehenden zentralen Position in der Ausbildung führt. Man will den Intellektualismus vermeiden und scheint nun einem ebenso schlimmen Enzyklopädismus verfallen zu sein. Darüber hinaus beläßt man den schulmäßigen Betrieb auf seminaristischem Niveau und gesteht nur ein Mindestmaß an akademischer Selbstverwaltung zu, was sowohl für Lehrende als auch für Studierende eine Beschränkung ihrer Entfaltungsmöglichkeiten bedeutet. Außerdem beeinträchtigt die fehlende rechtliche Sicherung der Lehr- und Lernfreiheit die Entwicklung der Erzieherbildung zu einer wirklichen Akademisierung, die mit der Verteilung des Status von Fachhochschulen hätte erreicht werden sollen. Es ist also in dieser Hinsicht gar kein Wandel eingetreten, und obwohl der Lehrerbildung der Status einer Fachhochschulausbildung verliehen wurde, verharrt sie nach wie vor auf seminaristischem Niveau.

Abgesehen davon stellt sich jedoch die Frage, ob das Gedankengut von E. SPRANGER und G. KERSCHENSTEINER im Grunde genommen den heutigen Erkenntnissen und Forderungen der Pädagogik und der Ge-

sellschaft genügen kann. Denn mit der Veränderung der gesellschaftlichen Struktur und der Schule, mit der Veränderung der Funktion und der Ziele der Bildungsinstitutionen wurde im Verlauf der Zeit auch die Rolle des Lehrers verändert. H. THIERSCH (1968), der die Forschungsliteratur zur Lehrerpersönlichkeit in den USA untersucht hat, stellt eine entscheidende Wendung in den Vorstellungen und dem Bild vom Lehrer fest. Man beschreibt heute seiner Meinung nach nicht mehr moralisierend und idealisierend, über die Realität hinwegsehend, wünschenswerte Eigenschaften des Erziehers, sondern läßt ihn zu einem durch verschiedene Aufgaben bestimmten Rollenträger werden.

Die Zeit des"geborenen Erziehers" ist damit vorüber. Das Modell des Identifikationslernens, das in der traditionellen Bildungstheorie im Mittelpunkt stand - der Lehrer habe die dem Schüler zu vermittelnden Werte und Stoffe in seiner Person zu garantieren und zu präsentieren -, hat seinen Platz an das Modell der intrinsischen Motivation abgetreten - die Motivation des Schülers hängt nicht von der Persönlichkeit des Lehrers, sondern von der Sache selbst und ihrer Präsentation ab. Mehr als auf die Lehrerpersönlichkeit als solche kommt es auf das Interaktionsverhältnis an, das der Lehrer im Umgang mit seinen Kindern zu entwickeln imstande ist. Empirische Arbeiten haben gezeigt, daß die Lehrerpersönlichkeit und seine (positiven oder auch negativen) Eigenschaften unterschiedliche Effekte auf die Schüler haben, und zwar je nach Situation, Schülerpersönlichkeit, Aufgabe und Ziel. Während z. B. in den secondary schools allein das gelungene Unterrichtsarrangement ausschlaggebend war, begünstigte das freundliche Klima in den primary schools mehr den Erfolg. H. ROTH (1968, S. 60) faßt diese Erkenntnisse in folgendem, provozierenden Satz zusammen: "Das Syndrom von Verhaltenseigenschaften, das den guten Lehrer ausmacht, kann gelernt werden".

Diese Untersuchungen und diese Erkenntnisse beziehen sich natürlich mehr auf die Schule und besonders auf das Lernen in der Schule und nicht auf den Kindergarten und auf das Konzept einer allseitigen Entwicklungsförderung. Die Zahl der empirischen Untersuchungen über dieses Thema ist leider sehr klein. Die Gründe dafür liegen wahrscheinlich gerade in der heute noch im Kindergarten geltenden Erziehungstheorie, die die Aufgaben der Kindergärtnerin weitgehend auf die körperliche Pflege und die Durchführung kleiner "Programme" wie Singen und Märchen - Erzählen beschränkt, zum anderen aber sind sie auch darin zu sehen, daß die wissenschaft-

lichen Bemühungen hauptsächlich darauf gerichtet waren, das "natürliche" Verhalten der Kinder zu studieren. Die ersten Untersuchungen über anti- bzw. autoritäres Verhalten im Kindergarten, die in Deutschland durchgeführt worden sind (A. M. TAUSCH u. a., 1968; E. BARRES, 1972), haben immerhin gezeigt, daß bestimmte Verhaltensweisen der Kinder von gezielten, mehr oder weniger lernbaren und übbaren Reaktionsweisen des Erziehers evoziert werden können.

Die Gesetzesverordnung 1057/1971, Art. 3, umreißt auch die Bereiche der Ausbildung des Vorschulpersonals. Sie umfassen:

a) religiöse, nationale, soziale und politische Erziehung,
b) Pädagogik (allgemeine Pädagogik, Geschichte der Vorschulerziehung, allgemeine Didaktik, spezielle Didaktik des Kindergartens, Erziehung behinderter Kleinkinder),
c) Psychologie (allgemeine Psychologie, Psychologie des Kindes, Psychologie der Anpassung),
d) praktische Übungen,
e) Spracherziehung und insbesondere Orthophonie (Sprecherziehung),
f) Hauswirtschaft unter Berücksichtigung der Familien- und Sozialerziehung, Kinderpflege, Körperkunde und -hygiene des Kindes unter dem Aspekt der individuellen, der sozialen und der schulischen Hygiene, sowie ausgewählte Kapitel aus der Epidemiologie des Kleinkindes und der Ersten Hilfe,
g) Körpererziehung, Gymnastik der Kleinkinder, Kinderspiele und Kinderfreizeit,
h) Werken (Zeichnen, Handwerken, Anfertigung von Lehr- und Lernmitteln des Kindergartens),
i) Musik (Theorie, Solfeggio, Instrumentalmusik, Kinderlieder) und
k) Biologie (Kapitel aus der Landwirtschaft, Gartenwesen).

Mit dieser großen Zahl von Ausbildungsgebieten und mit einer Fülle von Studienfächern (s. Tabelle 11) hat der griechische Gesetzgeber versucht, alle für die Ausbildung notwendigen Bereiche (Allgemeinbildung, Fachausbildung, pädagogische Ausbildung und Praxis) einzufangen. Dabei ließ er sich offensichtlich von dem Ausbildungsplan für die Volksschullehrer leiten. Das ist von großer Bedeutung für die Ausbildung und den Status der Kindergärtnerinnen, denn damit kommt die Absicht des Gesetzgebers zum Ausdruck, die Fachhochschulen für Kindergärtnerinnen auch in dieser Hinsicht dem Niveau der Pädagogischen Akademien anzu-

Tabelle 11

Lehr- und Stundenplan der Griechischen Kindergärtnerinnenschulen.

Lfd.Nr.	Lehrfächer	Wochenstunden 1.Klasse	2.Klasse	Gesamt
1.	Allgemeine Pädagogik	2	-	2
2.	Geschichte der Vorschulerziehung	2	-	2
3.	Allgemeine Didaktik	2	-	2
4.	Spezielle Didaktik des Kindergartens	-	3	3
5.	Erziehung behinderter Kleinkinder	-	1	1
6.	Allgemeine Psychologie	2	-	2
7.	Anpassungspsychologie	-	2	2
8.	Psychologie des Klein- u. Großkindes	2	2	4
9.	Organisation und Verwaltung des Schulwesens	1	-	1
10.	Praktische Übungen	2	6	8
11.	Griechische Sprache und Literatur	2	2	4
12.	Sprecherziehung	1	1	2
13.	Griechische Geschichte u. Kultur	2	2	4
14.	Religionslehre	1	1	2
15.	Sozial- und Bürgerkunde	1	1	2
16.	Geographie	1	-	1
17.	Elemente der Land- und Gartenwirtschaft und der Biologie	1	1	2
18.	Hauswirtschaft	2	2	4
19.	Körpererziehung	2	1	3
20.	Gymnastik des Kleinkindes	2	2	4
21.	Werken	3	2	5
22.	Musik	3	3	6
23.	Körperlehre des Kindes sowie Kinderhygiene und -pflege	-	1	1
24.	Hygiene, erste Hilfen	-	1	1
25.	Moderne Fremdsprache	2	2	4
	Gesamt	36	36	72

Quelle: Beschluß des Ministers für nationale Erziehung und Kultus Nr. 137201/1971, § 10.

gleichen. Das bedeutet aber zugleich, daß im Ausbildungsplan für Kindergärtnerinnen zum großen Teil auch das einen Niederschlag findet, was am Ausbildungsplan für Volksschullehrer ausgesetzt wird.

So wie bei den Volksschullehrern nehmen auch hier die allgemeinbildenden Fächer mehr Raum ein als die fachpädagogischen. Wie im allgemeinen dort, so steht auch hier nicht die Bezogenheit der Ausbildungsfächer auf die pädagogische Praxis und die Erziehung im Kindergarten sondern mehr eine reine Stoffvermittlung im Vordergrund. Gleichzeitig wird hier wie dort in widersprüchlicher Weise gegen das Prinzip der Akademisierung verstoßen, auf Grund dessen die Allgemeinbildung von der Berufsbildung getrennt worden ist, indem man sich auf die Forderung stützt, daß die Ausbildung gleichzusetzen sei mit "allgemeiner Menschenbildung".

Gleiches gilt auch für Mängel und Lücken, die der Ausbildungsplan trotz seines großen Umfangs aufweist. Bei einer Durchsicht der pädagogischen Fächer stellt man zunächst mit Erstaunen fest, daß das Fach "Pädagogik des Kindergartens" im Ausbildungsplan übernaupt nicht vertreten ist. Dagegen gibt es - analog dem Ausbildungsplan für die Volksschullehrer - eine "spezielle Didaktik des Kindergartens", die sogar drei Wochenstunden beansprucht. In dieser Weise sind die didaktischen Fächer mit insgesamt 5 Wochenstunden gewissermaßen in einem Übermaß vertreten, während die allgemeinpädagogischen zusammen mit den vorschulpädagogischen nur vier Wochenstunden umfassen.

Über die psychologischen Fächer ist folgendes anzumerken: Abgesehen von dem problematischen Fach "Anpassungspsychologie" ist für die angehende Kindergärtnerin neben der allgemeinen und der Entwicklungspsychologie eine gründliche Beschäftigung mit Fragen der pädagogischen Psychologie erforderlich. Intensiver denn je soll sie heute mit den Grundlagen und Methoden der Verhaltens- und Lernpsychologie und insbesondere mit der Intelligenz- und Begabungsdiagnostik vertraut gemacht werden. Angesichts der Bedeutung der Erziehung des Kleinkindes in der Gruppe gehört außerdem eine gründliche Einsicht in die sozialpsychologischen Methoden und besonders in die Gruppendynamik zu dem neuen Selbstverständnis der Kindergärtnerin und zu ihrer methodischen Grundausrüstung. Das Einsetzen des Soziogramms, die Prozeßanalyse sozialer Bezüge und die teilnehmende Beobachtung werden ihr dabei helfen, die Kinder besser zu verstehen und ihnen

ihre Hilfe in einer effektiven Weise anbieten zu können. Es ist schließlich an der Zeit, die aus fast allen akademischen Bereichen vertriebene Psychoanalyse in den Ausbildungsplan für Kindergärtnerinnen aufzunehmen. Die Psychoanalyse steht nun ein halbes Jahrhundert im Dienst der Erziehungsarbeit, und die Erkenntnisse, die sie vermittelt, haben gezeigt, daß sie eine unentbehrliche Hilfe für das Verstehen und Erziehen des Kindes bedeutet.

Die Pädagogik als Wissenschaft kann aber ihre Ausgangsposition für die Erforschung und Entwicklung der besten Erziehungsmethoden nicht allein auf die Psychologie stützen, sie muß sich in gleichem Maße der Soziologie bedienen. Ziel der Erziehung des Kindes ist unter anderem in weitestem Sinne seine Eingliederung in die Gesellschaft. Die Soziologie zeigt die sozialen Phänomene auf und schärft den Blick der Erzieherin für die soziale Umwelt des Kindergartens und des Kindes, innerhalb dessen sich seine Sozialisation vollzieht.

Soziologie ist ferner für eine effektive Praxis kompensatorischer Erziehung notwendig. Sie vermittelt der Erzieherin Einsichten in die Grundlagen und die Problematik der schichtspezifischen Sozialisation und ermöglicht ihr, die Ursachen schichtspezifischer Benachteiligung in den Bildungsinstitutionen zu ergründen und verschiedene Faktoren einer solchen Benachteiligung unter Kontrolle zu halten. In diesem Sinne ist die sozialwissenschaftliche Ausbildung der Kindergärtnerin Bestandteil der sozialen Erziehung ihrer Kinder.

Die Forderung nach soziologischer Ausbildung der Kindergärtnerinnen hat also ihre Berechtigung in folgenden Gründen:

a) Die Soziologie stellt in allen Kulturländern einen nicht mehr wegzudenkenden Bestandteil der akademischen Ausbildung dar. (In diesem Sinne gilt diese Forderung ebenso für die Ausbildung der Lehrer an den griechischen Pädagogischen Akademien und Universitäten).

b) Kein Glied der Gesellschaft - und damit auch der Erzieher nicht - kann seine Funktion in dieser Gesellschaft bewußt erfüllen, ohne Kenntnis dieser Gesellschaft.

c) Soziologie ist notwendig, damit jede Erziehungsinstitution und jeder Erzieher auf die Kinder kompensatorisch einwirken kann.

Daraus lassen sich zugleich die Ziele der sozialwissenschaftlichen Ausbildung der Kindergärtnerinnen ableiten. Als solche müßten z. B. erreicht werden:

a) Der Erwerb allgemeiner Kenntnisse von der gesellschaftlichen Wirklichkeit, ihrer Erscheinungsformen und deren Beziehungen und Funktionen.

b) Die Befähigung der Kindergärtnerin, die soziale Welt der Kinder zu beobachten und zu verstehen, darzustellen und zu beurteilen.

c) Die Fähigkeit, die Erziehungsinstitutionen als soziale Einrichtungen zu durchleuchten.

d) Die Einsicht in die Verquickung der institutionalisierten Erziehung mit dem Sozialisationsprozeß des Kindes, die es ihr ermöglicht, ihre Erziehungsmaßnahmen wirkungsvoll darnach auszurichten.

Die Inhalte der sozialwissenschaftlichen Ausbildung sollten deswegen zunächst in der allgemeinen Soziologie gesucht werden. Die Vermittlung und das Verständnis soziologischer Grundbegriffe wie Familie, Gruppe, Institution, Rolle, Konflikt, Vorurteil etc. wird die Kindergärtnerin dazu befähigen, soziale Probleme objektiv zu beobachten und ihre Ursachen aufzuspüren. Ausgewählte Kapitel aus der soziologischen Pädagogik sowie der pädagogischen Soziologie sollten ferner Eingang in die Ausbildung der Kindergärtnerinnen finden. Dadurch würde ihr Blick geschärft für die Zusammenhänge zwischen Erziehung und Gesellschaftsstruktur, und sie würden in der Lage sein, das jeweilige Erziehungssystem in seiner Abhängigkeit von der allgemeinen Gesellschaftsstruktur und ihrer Verzweigungen zu erfassen und zu durchschauen. Sie würden vertraut werden mit Fragen und Problemen der sozialen Schichtung, der sozialen Selektion der Schüler und der Erzieher, der selektiven Funktion der Erziehungsinstitutionen etc., die in einem direkten Zusammenhang mit der Erziehung und der Schullaufbahn des Kindes stehen. Durch die pädagogische Soziologie dagegen werden die verschiedenen Formen des Zusammenlebens und des Bewußtseins der Verbundenheit (Lehren als institutionelle Führerschaft, Lehrer - Schüler - Konflikte und ihre Gründe, Bedeutung der Gruppe, Sozialstruktur der Gruppe etc.), so wie sie sich in der Erziehungsprovinz selbst herausbilden und von der Kindergärtnerin bewußt miterlebt und eventuell auch gezielt gelenkt werden.

Denkbar wäre schließlich auch eine elementare Einführung in die angewandte Theorie der sozio - ökonomischen Entwicklung der sog. "Entwicklungsländer" immer mit einem konkreten Bezug auf die Verhältnisse in unserem Land (vgl. E. HADJIMANOLIS, 1972, S. 312 ff.)

Mit diesen kurzen Ausführungen kann das Thema der Ausbildungsinhalte gewiß nicht als erschöpft gelten. Es lag vielmehr in unserer Absicht, das Problem nur exemplarisch an den Hauptfächern der Ausbildung (Pädagogik, Psychologie, Soziologie) aufzuzeigen, die die Grundlage der Ausbildung bilden bzw. bilden sollten. Der Soziologie haben wir dabei einen größeren Raum eingeräumt, weil sie im Ausbildungsplan überhaupt nicht vertreten ist. Aus dem Gesagten lassen sich zusammenfassend folgende Forderungen an die Ausbildung der griechischen Kindergärtnerinnen stellen:

a) Die Ausbildung soll die pädagogischen Fächer in einem größeren Maß in den Vordergrund rücken.

b) Sie soll psychologisch besser durchgebaut werden, und zwar im Hinblick auf sozialpsychologische und psychoanalytische Fragen.

c) Im Zusammenhang damit soll sie moderne Formen sozialpädagogischer Arbeit (z. B. gruppenpädagogische Methoden) hineinnehmen.

d) Sie soll viel stärker als bisher sozialbetont sein.

Anschließend wollen wir einen wichtigen Punkt der Ausbildung ansprechen, nämlich die Einführung der angehenden Kindergärtnerinnen in die Praxis und in einem weiteren Sinne das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung. Je nach der Ausgangsposition gibt man bekanntlich der Theorie oder der Praxis das Primat. Trotz aller Verschiedenheit der Auffassungen jedoch steht eines fest, daß sie nämlich in gegenseitig sich fördernder Wechselbeziehung stehen. Natürlich eilt die Praxis immer der Theorie voraus wobei allerdings sie schon immer theoretische Vorentscheidungen enthält, meist in ungeklärter, unbewußter Weise. Alles Handeln aber ist andererseits von Zielsetzungen bestimmt und diese werden von Wertentscheidungen beeinflußt. (s. darüber K. - H. BECKMANN, 1968).

Wie auch die Ausbildung des Erziehers beschaffen sein mag, so gilt es doch weithin als selbstverständlich, daß die Einführung in die Berufspraxis als eine wissenschaftliche Aufgabe zu be-

greifen ist und in den Studiengang integriert werden muß. Die Ausbildung des Erziehers kann sich also nicht mit einer praktischen Anleitung begnügen: sie will eher zu einer kritisch durchdachten Praxis führen, die um ihre Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen weiß und von einer Gesinnung getragen ist, die sich ihrer Fähigkeiten bewußt ist und selbstsicher das Erzieherverhalten bestimmt. Die Verwirklichung dieses Grundsatzes kann allerdings nur dann zum Erfolg führen, wenn die praktische Ausbildung mit dem theoretischen Studium Hand in Hand geht. Man weiß um diese Bezogenheit und so werden Übungen und Praktika in den theoretischen Studiengang eingeschoben. Doch es gibt bis jetzt keine allgemeingültige, zufriedenstellende Lösung dieses Problems, und jede Ausbildungsstätte geht in dieser Frage ihren eigenen Weg.

Den griechischen Fachhochschulen für Kindergärtnerinnen sind Musterkindergärten angeschlossen, in denen die angehenden Kindergärtnerinnen in die Praxis eingeführt werden. Jedoch beim ersten Blick auf den Lehrplan läßt sich feststellen, daß hier die praktische Ausbildung fast als Fremdkörper empfunden und in eine Randstellung gedrängt wird. Von den 72 Wochenstunden werden den praktischen Übungen 8 zugeteilt. Darunter fallen Hospitationen, Umgang mit den Kindern, Helferdienste und eigene Arbeitsversuche.

Ein Praktikum an einem Land- oder auch Stadtkindergarten ist nicht vorgesehen. Wie auch bei den Lehrern gibt es auch keinen Vorbereitungsdienst und kein zweites Staatsexamen. Nach der ersten staatlichen Prüfung übernimmt die Kindergärtnerin mit ihrer Einstellung, die sie meistens in ein abgelegenes Dorf führt, die volle Verantwortung für die Kindergartenarbeit. Ohne Hilfe einer älteren, erfahrenen Kollegin ist sie somit der unmittelbaren Gefahr ausgesetzt, vorgeplante und vorgefundene Arbeitsweisen zu übernehmen und auf ältere, etwa aus ihrer Schulzeit stammende Verhaltensstrukturen zurückzuverfallen. Wir haben in einem früheren Kapitel (3.7.) gesehen, daß der jungen Kindergärtnerin im Dorf, die dem Schulleiter untersteht, meistens nichts anderes übrig bleibt, als sich an ihm zu orientieren, und zwar nicht nur, was ihre Arbeitsweise, sondern sogar auch, was die Inhalte der Vorschulerziehung anbelangt.

Unter diesen Umständen gelangt die Kindergärtnerin ziemlich rasch zu einer Auffassung, die in folgender Formulierung ihren Nieder-

schlag findet: "Es kann nur eines richtig sein, entweder das, was ich in der Fachhochschule gelernt habe, oder das, was ich hier vorfinde". Der nächste Schritt ist dann der Gedanke: "Theorie ist eben Theorie und Praxis ist Praxis. Wenn sie nicht übereinstimmen, dann können sie es eben nicht und müssen es offenbar auch gar nicht". Und weil außerdem ihr soziales Prestige darunter leidet, da sie ja "nur" die "Lehrerin für die Kleinen" ist, gilt ihre erste Sorge und ihre Kraft hauptsächlich dem Versuch, von ihrer Umgebung, d. h. von den Eltern, den Lehrern und auch vom Schulrat akzeptiert und als erfolgreich angesehen zu werden. Schließlich betrachtet auch sie sich selbst als umso erfolgreicher, je mehr sie das "Arbeitsniveau" im Kindergarten dem der Schule angleicht.

Zum großen Teil aber liegt die Theorie - Praxis - Krise in der Ausbildung selbst. Vor Eintritt in den Beruf lernt die angehende Kindergärtnerin auf der Fachhochschule nicht ihre zukünftige Rolle, sondern setzt die alte Schülerrolle fort. Auch im neuen Kleid der Studentin bleibt sie bei einer mehr schulmäßigen Ausbildung weiterhin eine Schülerin. Nach dem Examen aber, von der ersten Stunde ihrer Anstellung an, soll nichts mehr an der jungen Kindergärtnerin daran erinnern, daß sie 14 Jahre lang nichts als Schülerin war. Lehrer, Kolleginnen und Vorgesetzte betrachten sie fortan als eine für ihren Beruf ausgebildete Kollegin. Diese Meinung aber ist ein trügerischer Schein. Auf der Fachhochschule sind hauptsächlich die Ausbilderrollen "Dozent" und "Prüfer" besetzt. Trainerrollen gibt es kaum. Die Folge davon ist daß die angehende Kindergärtnerin eine notwendige Etappe des Rollenlernens überspringen muß. Das ist die Stufe des experimentellen Arbeitseinsatzes in einem Kindergarten, der unter kontrollierten, der späteren Berufssituation angenäherten Bedingungen steht.

Eine effektive Hilfe von Kolleginnen scheitert hauptsächlich an der Beschaffenheit der Berufsautonomie. Das Berufsethos hindert eine Kindergärtnerin daran, sich in die Angelegenheiten der anderen einzumischen. Und Schulräte können noch weniger helfen. Erstens sind sie eher Verwaltungsexperten und zweitens haben sie wenig Neigung zu helfen, und da sie nicht aus den Reihen der Kindergärtnerinnen hervorgegangen sind, besitzen sie auch nicht die Eignung dazu. Sie üben außerdem eine heikle Funktion aus, sie betreuen nicht nur, sie beurteilen und prüfen auch (vgl. dazu J. ZINNECKER, 1970, S. 20 f.).

Ungefähr in dieser Weise haben sich auch die von uns befragten Kindergärtnerinnen über die Situation ihrer Ausbildung geäußert. Sie gaben zunächst ein Urteil ab über die theoretische Ausbildung, wobei ihre Ansichten eine Streuung von mangelhaft bis gut aufwies(mangelhaft 32 %, genügend 15 %, gut 47 % und sehr gut 6 %). Sie meinten im weiteren, daß die Hauptfächer (Psychologie und Pädagogik) mehr Gewicht haben sollten, während Nebenfächer wie Religion, Gartenwesen, Hauswirtschaft und griechische Literatur eingeschränkt oder auch abgeschafft werden sollten. In gleicher Weise haben sie sich über ihre praktische Ausbildung geäußert, die ihrer Meinung nach anstelle der vorgenannten Nebenfächer stärker berücksichtigt werden sollte.

Auch wir meinen, daß ein Versuch, das Ausbildungssystem zweckdienlich umzugestalten, diese Richtung einschlagen müßte. Indem die Stunden für die Nebenfächer gekürzt würden, könnten mehr Möglichkeiten zu Übungen angeboten und deren Intensivierung gefördert werden. Der effektive Nutzen von Hospitationen, Übungsstunden etc. könnte aller Wahrscheinlichkeit nach gesteigert werden, wenn man ihre allgemeine Orientierung fallen ließe oder zumindest durch spezielle und gezielte Fragestellungen und begrenzte und konkrete Zielsetzungen ergänzen würde, wobei auch deren Realisierung und Resultate kontrolliert werden könnten.

Des weiteren sollten auf allgemeine Probleme ausgerichtete Kindergartenpraktika in den theoretischen Studienverlauf eingebaut werden. Diese wären nicht nur an den "Muster" - Kindergärten der Fachhochschule abzuhalten, da sie ja mit den Kindergärten auf dem Lande, was das Personal, die Mittel, die Methoden etc. anbetrifft, wenig gemeinsam haben. Eine Art Landkindergarten - Praktikum während der Ausbildung wäre deswegen erforderlich. Damit sollte der Studentin die Gelegenheit gegeben werden, die theoretischen Informationen zu konkretisieren und das Gelernte einer intensiven Reflexion zu unterziehen.

Durch diese Praktika wird die Studentin zwar generell auf ihren Beruf hin orientiert, und sie erhält eine erste Vorstellung von ihrer Arbeit, eine unmittelbare Einarbeitung in den Beruf bedeuten sie aber nicht. Die Einführung eines Vorbereitungsdienstes in Verbindung mit einem Mentorsystem halten wir deswegen für ebenso notwendig. Wir stellen uns ein dichtes Netz von Kindergärten im ganzen Land vor, die in enger Verbindung mit den Fachhochschulen stehen und die von befähigten Kindergärtnerinnen ge-

leitet würden. In diesen Kindergärten müßten die angehenden Kindergärtnerinnen für zwei Jahre als Praktikantinnen angestellt und unter der Betreuung der Mentorin in die Praxis eingeführt werden. Da die Leitung des Kindergartens in den Händen der Mentorin liegen würde, hätte die junge Kindergärtnerin weiterhin Gelegenheit, zusätzliche Studien zur Vertiefung ihres Wissens und ihrer Einsicht zu betreiben, an Fachgesprächen, Analysen pädagogischer Fälle und Kolloquien teilzunehmen, sowohl mit der Mentorin als auch in einem engen Zusammenschluß mit anderen Kolleginnen des Landkreises.

Noch effektiver könnte nach den Vorstellungen von H. HECKHAUSEN u. a. (1970 a, S. 75 ff.) diese Referendariatszeit durch die Einrichtung von Gruppenarbeit in kleinen Kreisen in Form von Trainingsseminaren sein. Dort würden ohne jeden Blick auf Leistungsbeurteilungen konkrete Arbeitserfahrungen, Probleme und Problemlösungen gemeinsam erörtert werden. Dadurch würde die angehende Kindergärtnerin vor allem mehr Einsicht in die ihr eigenen Verhaltensmuster und unreflektiert bevorzugten Arbeitsstrategien gewinnen und damit die Auswirkungen ihres persönlichen Verhaltensstiles auf andere besser erkennen und korrigieren lernen. Denn es liegen nach Meinung von H. HECKHAUSEN Untersuchungen vor, die erwarten lassen, daß ein solcher Gruppenprozeß gut geeignet ist, Impulse zu geben, Einstellungen zu ändern und Verhaltensmuster zu modifizieren. Rollenspiel und Training in Modellsituationen sollen deshalb im Rahmen solcher Gruppenarbeit ihren festen Platz haben.

Für ihre zweite Staatsprüfung, die bei einem solchen Aufbau der Ausbildung notwendig sein wird, soll die Kindergärtnerin in der Weise vorbereitet werden, daß sie nicht nur über Methoden- und Arbeitsfragen Bescheid weiß, sondern sie soll nach unseren Vorstellungen auch in der Lage sein, eine eng umrissene Untersuchung innerhalb ihres Erziehungsauftrags durchzuführen (z. B. die Zusammenhänge mehrerer curricularer Fragen aufzuzeigen, über ein einzelnes Kind oder eine Gruppe eine Fallstudie anzufertigen, Tests zu erproben usf.). Erst nachdem diese wissenschaftlich - praktische Einführungszeit hinter ihr liegt und sie die zweite Staatsprüfung bestanden hat, soll die Kindergärtnerin in das Beamtenverhältnis aufgenommen und ihr die volle Verantwortung für eine Gruppe oder einen Kindergarten übertragen werden.

In Zusammenhang mit der Ausbildung wollen wir kurz auch auf den sozialen Status der Kindergärtnerinnen in Griechenland eingehen. Ein wichtiger Faktor bei jeder Berufswahl ist sicherlich die Wertung eines bestimmten Berufs in der breiten Öffentlichkeit. Diese Wertung wiederum ist nicht unabhängig von einer qualifizierten Ausbildung, die ihrerseits in Korrelation mit der Höhe des Einkommens steht. Einkommen und Ausbildung schließlich sind die Hauptkomponenten der sozialen Stellung eines Berufsrollenträgers.

In welchem Zusammenhang mit dieser Feststellung steht nun die Tatsache, daß sich viele Abiturientinnen für die Aufnahme an einer griechischen Fachhochschule für Kindergärtnerinnen bewerben? Einige davon wollen später nicht unbedingt den Beruf der Kindergärtnerin ausüben. Sie wollen vielmehr ohne die Strapazen eines langjährigen Studiums in den Genuß einer weiteren höheren Bildung kommen, die ihnen später als Hausfrau und als Mutter zugute kommen kann und gleichzeitig ihre Allgemeinbildung vertieft. Von denen abgesehen, die in den Beruf überhaupt nicht einsteigen, haben z. B. die von uns befragten Kindergärtnerinnen zu 8 % den Wunsch geäußert, später den Beruf wieder aufzugeben und sich den Aufgaben der Familie und der Kinder zu widmen. Etwa so hoch dürfte übrigens auch die entsprechende Abgangsquote bei den Volksschullehrerinnen liegen.

In diesem Sinne kann man die Fachhochschulen für Kindergärtnerinnen als eine Weiterentwicklung der ersten Mädchenschulen ansehen - aus denen ja die Fachhochschulen hervorgegangen sind -, die gegen Ende des vorigen Jahrhunderts sich das Ziel gesetzt hatten, das Bildungsniveau des weiblichen Geschlechts zu heben. Auch heute noch erfüllen die Fachhochschulen zum Teil diese Funktion und schließen gleichzeitig damit auch eine Lücke im griechischen Bildungswesen, das keine Möglichkeiten einer institutionellen Weiterbildung bietet, wie z. B. die Volkshochschulen in den skandinavischen und anderen Ländern.

Die meisten Anwärterinnen jedoch bewerben sich für den Beruf der Kindergärtnerin in der Absicht, ihn ihr ganzes Leben lang auszuüben (92 % der befragten Kindergärtnerinnen). Diese Attraktivität verdankt der Beruf der Kindergärtnerin sicherlich nicht der positiven Einschätzung der Öffentlichkeit. Es ist vielmehr der Beamtenstatus der Kindergärtnerin und mit ihm verbunden ein sicheres - wenn auch relativ niedriges - Einkommen und verschiedene Sozial-

leistungen für Beamte (Krankenversicherung, Wohnungsbauanleihen, Rente etc.), der viele Mädchen dazu bewegt, diesen Beruf zu ergreifen.

Ansonsten ist die öffentliche Meinung auch in Griechenland, wie in vielen anderen Ländern, schlecht über die Arbeit im Kindergarten informiert, und dementsprechend sind auch die Vorstellungen über die Aufgaben der Kindergärtnerin meistens falsch. Weil das Spiel im Kindergarten das wichtigste Erziehungsmittel ist, meint man, die Arbeit der Kindergärtnerin sei Spielerei. Damit in Zusammenhang steht auch die landläufige Meinung, für die Erziehung kleiner Kinder genüge eine kürzere und geringwertigere Ausbildung.

Soziologische und psychologische Faktoren und eine lange geschichtliche Tradition spielen dabei eine wichtige Rolle. A. FLITNER (1963, S. 256) faßt diesen Zusammenhang folgendermaßen zusammen: "Im Sozialen stößt (man) zunächst auf die hierarchische Rangordnung, wie sie sich in alttestamentlich - römisch rechtlicher Überlieferung in unserem kulturkreis ausgebildet hat. Da rangieren die Kinder ganz unten, noch weit hinter den Frauen, die Mädchen weit hinter den Jungen. Diese soziale Zuordnung wirkt sich auf die Berufe aus, die es mit Kindern und Erziehung zu tun haben. Ein Teil der Hemmungen, sich mit Kindern zu beschäftigen, mag auf diese Weise soziologisch zu erklären sein. Ein anderer Teil wird uns von der Psychologie gedeutet. Ein allzu intensives Eingehen auf Kinder könnte die Vermutung aufkommen lassen, als geschehe es nicht um der Kinder, sondern um der eigenen Neigung zum Kindlich - Kindischen willen; als zeige sich darin ein Drang zur Rückkehr ins Kindesalter, zur 'Regression' ".

Oft scheint die offizielle Bildungspolitik selbst diese theoretisch überwundenen Vorstellungen zu begünstigen, indem sie für die Kindergärtnerinnen eine kürzere Vor- und Ausbildung vorschreibt und die Einstufung und Bezahlung der Lehrer nach dem Alter der Kinder regelt. Das griechische Beispiel zeigt es am deutlichsten: Obwohl die Kindergärtnerin die gleiche Vorbildung mit dem Volksschullehrer hat und sich einer gleichlangen und gleichwertigen Ausbildung unterzieht, wird sie in der Beamtenskala eine Stufe niedriger als der Volksschullehrer eingestuft, und dementsprechend wird auch ihre Arbeit vergütet.

Auch die direkten Vorgesetzten der Kindergärtnerinnen schließlich, die zuständigen Schulräte, scheinen deren Arbeit nicht genug zu

würdigen und ihnen nicht die gebührende Anerkennung entgegenzubringen. Es ist erstaunlich, daß nach Meinung der befragten Kindergärtnerinnen ihre Arbeit mehr Anerkennung bei der Öffentlichkeit als bei den Vorgesetzten findet. Die Gründe dafür sollen, wie wir schon an anderen Stellen angedeutet haben, darin liegen, daß die Schulräte in Fragen der Vorschulerziehung nicht richtig oder nicht genug orientiert sind, so daß sie nur in schulischen Kategorien über Methoden und Ziele denken können und somit die Arbeit im Kindergarten nach schuldidaktischen kriterien beurteilen.

Nur wenn wir diese Umstände kennen, verstehen wir auch den Standeskampf der Kindergärtnerinnen. Er verfolgt hauptsächlich zwei Ziele, die letzten Endes beide auf die Forderung nach sozialer Anerkennung hinauslaufen. Das erste - in Verbindung mit der entsprechenden Forderung der Volksschullehrer - ist die Verlängerung der Ausbildung auf drei Jahre, was nicht zuletzt die Gegenwartsbezogenheit der Kindergärtnerinnen zum Ausdruck bringt, indem sie sich bewußt sind, daß die gesteigerten Schwierigkeiten in der sozialpädagogischen Arbeit erhöhte Anforderungen an den Beruf stellen. Das andere, die Forderung nach besserer Bezahlung, nach besseren Sozialleistungen usf., darf nicht nur als Ausdruck des Strebens nach Mammon gewertet werden. Darin drückt sich sicher das Verlangen der Kindergärtnerinnen aus, ihre Arbeit anerkannt zu wissen und den ihnen zukommenden Platz im sozialen Gefüge zu erhalten.

Dieser Kampf aber konnte bis jetzt nur wenig effektiv sein, unter anderem aus zwei wichtigen Gründen: Erstens fehlt bis heute den Kindergärtnerinnen eine starke und gut organisierte Standesvertretung, die vor allem auch ihre sozialen Belange vertreten würde. Es gibt zwar einen "Verein der griechischen Kindergärtnerinnen", aber er ist ohne jegliche gewerkschaftliche Bedeutung, und selbst viele Kindergärtnerinnen wissen nichts von seiner Existenz. Ihre beruflichen Interessen werden deswegen sowohl auf lokaler als auch auf nationaler Ebene von den Grundschullehrer - Gewerkschaften vertreten. Der zweite Grund liegt darin, daß die Aufstiegsmöglichkeiten der Kindergärtnerinnen auf ein Minimum beschränkt sind. Aus diesem Grunde gibt es kaum einflußreiche Schlüsselpositionen in der Bildungsverwaltung, die mit Leuten aus dem Vorschulbereich besetzt sind, von denen man erwarten

könnte, daß sie sich für die gerechten Forderungen der Kindergärtnerinnen einsetzen würden.

Im Anschluß an diesen Abschnitt sollen noch einige kurze Angaben über die soziale Herkuft der Kindergärtnerinnen folgen. Dieser Punkt wurde in letzter Zeit insoweit interessant, als man die Forschungsergebnisse über die schichtspezifische Sozialisation der Kinder auch mit der Sozialisation der Kindergärtnerinnen in Zusammenhang gebracht hat. Umfassende und repräsentative Untersuchungen darüber liegen aber noch nicht vor. W. GOBELS (1972, S. 106 f.) berichtet über eine Arbeit von M. STRANG, die festgestellt haben will, nicht nur die Schule, sondern auch der Kindergarten sei eine "Mittelschichtinstitution". Nur 16,3 % der von ihr befragten Kindergärtnerinnen waren Arbeitertöchter; der weitaus größere Teil stammte aus Beamten-, Angestellten- und Selbständigenfamilien, die man zwar ihrer ökonomischen Lage nach nur zum Teil, ihrer Bewußtseinslage nach jedoch umfassend zur Mittelschicht zählen kann. Diese Feststellung konnte zum Teil auch durch unsere Befragung bestätigt werden. 37 % der von uns befragten Kindergärtnerinnen stammen aus Bauern- und Arbeiterfamilien, 55 % dagegen kommen aus dem Stand der selbständigen Kaufleute oder sind Töchter von Großgrundbesitzern, die man im Grunde der Mittelschicht zuteilen kann. Wir haben allerdings Bedenken über die befriedigende Repräsentativität unserer Befragung, da zuerst die Zahl der Befragten (38) relativ niedrig ist. Wir vermuten außerdem, daß dabei, und zwar mehr aus technischen Gründen, weniger Kindergärtnerinnen aus der Unterschicht als aus der Mittelschicht angesprochen worden sind.

Wie würde nun die Ausbildungsform aussehen, die den heutigen und den zukünftigen organisatorischen und wissenschaftlichen Anforderungen Rechnung tragen will? An verschiedenen Stellen haben wir bis jetzt mehrmals angedeutet, daß die gemeinsame Ausbildung der Kindergärtnerinnen und der Grundschullehrer als die angemessenste Form der Ausbildung für die Gegenwart und die Zukunft angesehen werden kann. Auch psychologisch - pädagogische und organisatorische Gründe sprechen für diese Form.

Aufgrund der psychologischen Erkenntnis, daß die Entwicklung (sprich Sozialisation oder Erziehung) des Kindes kontinuierlich abläuft, ist man zu der Einsicht gekommen, daß die Aufgliederung

des Erziehungsgeschehens in Zweige, Stufen oder Jahrgangsklassen nicht richtig ist (vgl. Gesamtschule). Man ist sich neuerdings im klaren, daß das Kind seinen eigenen Bildungsweg braucht und daß es nicht darum geht, ihn mit unseren Sorgen um Organisation, Institutionen, Ideologien usf. zu belasten. Kindergärtnerin und Lehrer aller Stufen - sie alle haben denselben Beruf und brauchen eine inhaltlich unterschiedliche, aber im Grund gleichwertige und gleichwichtige Ausbildung, denn was sie alle verbindet, ist ihre pädagogische und gesellschaftliche Aufgabe. Die pädagogischen Forderungen, die an denjenigen gestellt werden, der Vorschulkinder betreut, sind im Grunde nicht anders als die für jeden anderen Erzieher; nur treten die unterrichtlichen Prinzipien bei drei- bis siebenjährigen Kindern gegenüber den rein erzieherischen mehr in den Hintergrund als auf den höheren Bildungsstufen.

Darüber hinaus entspricht die gemeinsame Ausbildung der Kindergärtnerinnen und der Grundschullehrer auch in organisatorischer Hinsicht der Forderung einer gegenseitigen Annäherung und einer engen Kooperation des Elementar- und Primarbereichs im Bildungswesen, eine Forderung, die in der letzten Zeit mit besonderem Nachdruck von den Vorschulpädagogen erhoben wird. Wir haben gesehen, daß man neuerdings durch die organisatorische Lösung der "Eingangsstufe" die starre und unnatürliche Trennung zwischen beiden pädagogischen Welten zu überwinden versucht. Eine entsprechende Lösung, nämlich die Angliederung eines Kindergartens an jede einklassige Volksschule, haben wir auch für die griechischen Verhältnisse als angemessen erachtet.

Immer wieder aber mußten wir die Feststellung machen, daß eine solche organisatorische Form zwangsläufig zum Scheitern verurteilt ist, wenn sie nicht von einer entsprechenden Reform der Ausbildung begleitet wird. Die hessischen Versuche haben es am deutlichsten gezeigt: Der gleichzeitige Einsatz von einer Kindergärtnerin und einer Lehrerin in ein und derselben Kindergruppe konnte den erwarteten Erfolg nicht erbringen. Denn trotz allen günstigen Bedingungen konnte dabei eine feste Bindung und daher eine Identifikationsmöglichkeit nicht gewährleistet werden, die für Vorschulkinder mehr als für Kinder höherer Altersstufen die Grundlage jeder Erziehung bildet.

In Griechenland liegen die Verhältnisse für die Realisierung der gemeinsamen Ausbildung sehr günstig. Die Ausbildung der Kin-

dergärtnerinnen ist seit 1959 akademisiert worden, d. h., die Ausbildungsstätten haben gleich wie die Pädagogischen Akademien den Status von Fachhochschulen erhalten, an denen nur Abiturientinnen studieren dürfen und zwar genauso wie die Volksschullehrer einen zweijährigen Studiengang absolvieren. Darüber hinaus werden an den Pädagogischen Akademien und den Fachhochschulen für Kindergärtnerinnen die gleichen grundwissenschaftlichen und viele allgemeinbildenden Fächer gelehrt, zumal der Lehrplan der Fachhochschulen sich an dem der Pädagogischen Akademien orientiert. Hier sind also die Grundvoraussetzungen für eine Gesamthochschule gegeben, die beide Ausbildungsgänge ohne weiteres umfassen und in sich vereinigen kann. Alles andere ist nur eine Sache der inneren Differenzierung.

Der Gedanke der gemeinsamen Ausbildung ist in Griechenland nicht neu. J. KITSARAS (1957, S. 105), ein Fachmann in Fragen der Lehrerausbildung, hat schon 1957 das gemeinsame Studium der Grundschullehrer und der Kindergärtnerinnen an einer gemeinsamen Ausbildungsstätte gefordert. Die Spezialisierung der Kindergärtnerinnen sollte seiner Meinung nach auf der Grundlage der Volksschullehrerausbildung erfolgen, indem man für sie zu dem normalen Lehrangebot einige Stunden für spezielle Fragen der Vorschulerziehung einrichten würde. TH. PARASKEVOPOULOS (1958, S. 90) fordert seinerseits auch das gemeinsame Studium der Kindergärtnerinnen und der Grundschullehrer und zwar in einer Weise, die seinem Vorschlag zur Angliederung des Kindergartens an die einklassige Volksschule entspricht, daß nämlich die Kindergärtnerin die Vorschulkinder betreuen und die zwei ersten Klassen unterrichten kann.

Im Ausland wird diese Form seit langem mit Erfolg praktiziert. In England z. B. erfolgt die Ausbildung der Vorschulerzieherinnen an den Lehrerbildungsanstalten (teacher training colleges), an denen Spezialkurse für infant und nursery teachers eingerichtet sind. Im übrigen besteht in England eine sich überschneidende Stufung der Studiengänge. Die Studierenden haben die Möglichkeit, ihr Studium auf die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit an einer der folgenden Altersstufen auszurichten: a) 4 - 8 Jahre, b) 7 - 11 Jahre, c) 9 - 13 Jahre. Die erste Stufe umfaßt die Kinder der nursery und infant school. Das bedeutet also für die Studierenden, die sich der Erziehung der Vier- bis Achtjährigen widmen sollen, daß sie mit ihrem Diplom

das Recht erworben haben, sowohl an nursery schools als auch an infant schools zu unterrichten. Die Ausbildungsdauer beträgt 3 Jahre und damit genauso lang wie die der Lehrer der darauffolgenden Schulstufen (B. TROUILLET, 1968, S. 62 ff.).

Ähnlich sieht auch die Ausbildung in den USA aus. Die einst zahlreichen zwei- bzw. dreijährigen Ausbildungsstätten (teachers colleges, an denen sich auch die Ausbildung der Elementarschullehrer vollzog) haben sich allmählich in vierjährige Institutionen umgewandelt oder wurden Colleges und Universitäten angegliedert, an denen die Studierenden die Möglichkeit haben, die für das Abschlußdiplom (Bachelor's degree) notwendigen Kenntnisse im Bereich der Kleinkinderziehung zu erwerben. Die meisten Vorschul - Erzieherinnen (rd. 80 %) besitzen schon den Bachelor's degree in "elementary education" oder "early elementary education", 1,7 % haben sogar einen Master's degree. Hinsichtlich der Ausbildung stehen also die Erzieherinnen keineswegs ihren Kollegen und Kolleginnen nach, die auf der Elementarstufe unterrichten (vgl. B. TROUILLET, 1970, S. 24 ff.).

In Frankreich schließlich, dessen Schulsystem einschließlich der Vorschulerziehung dem griechischen in organisatorischer Hinsicht am nächsten steht, besitzen die Vorschulerzieherinnen das gleiche Diplom und genießen den gleichen Status wie die Volksschullehrerinnen. Sie haben in der Regel das Lehrerseminar (école normale) besucht und sich nach abgelegter Prüfung für die Lehrtätigkeit in einer Vorschule entschieden. Ein Überwechseln an die Volksschule ist jedoch jederzeit möglich. Man kann sogar sagen, daß die Vorschulerzieherinnen in pädagogischer und psychologischer Hinsicht eine gründlichere und differenziertere Zusatzausbildung erhalten. Da sie dazu noch über eine größere pädagogische Freiheit in ihrer Arbeit verfügen, treten sie selbstbewußter und von ihrer erzieherischen Aufgabe überzeugter auf, als ihre Kolleginnen von der Volksschule (B. TROUILLET, 1968, S. 89 ff.).

Wir können hinzufügen, daß unter diesen Voraussetzungen die Kindergärtnerin (Vorschulerzieherin) in diesen Ländern auch in den Augen der Öffentlichkeit ein hohes Ansehen genießen muß, was sich selbstverständlich sehr zum Vorteil auf die Arbeit in den Vorschuleinrichtungen auswirkt.

In diesem Kapitel sind wir von der Tatsache ausgegangen, daß die Ausbildung der Vorschulerzieherinnen einen zentralen Punkt in der Diskussion um die Vorschulerziehung einnimmt. Denn letzten Endes sind die Erzieherinnen die Personen, die jede neue Idee oder Bewegung tragen und realisieren. Wir wollten aber auch in diesem Zusammenhang andeuten, daß die Fragen der Ausbildung nicht ohne Bezug auf den Gesamtkomplex der Vorschulerziehung erörtert werden können.

Eine eingehende Untersuchung aller Ausbildungsfragen und deren Zusammenhänge konnten und wollten wir mit diesem Kapitel nicht vornehmen. Vielmehr haben wir versucht zu skizzieren, wie die Ausbildung der Kindergärtnerinnen in Griechenland angesichts der neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse und pädagogischen Anforderungen und auch angesichts der Möglichkeiten in unserem Lande organisatorisch zu gestalten und inhaltlich zu verbessern ist. Wir haben deswegen hauptsächlich einige wichtige Fragen der Organisation und des Lehrplans angeschnitten, während wir auf andere überhaupt nicht eingegangen sind. Das soll natürlich nicht heißen, daß letztere von minderer Bedeutung sind. Fragen der inneren Struktur der Ausbildung wie die Studiengestaltung, das Lehrpersonal, die Arbeitsbedingungen für Dozenten und Studenten, die Formen des Lehrens und Lernens, die Prüfungen, die akademische Freiheit etc. sind ebenso von größter Bedeutung, obwohl sie im Rahmen dieser Arbeit nicht einmal angeschnitten werden konnten. Auf alle diese Fragen und inre Zusammenhänge gründlich einzugehen, muß Gegenstand einer thematisch anders akzentuierten Arbeit sein.

3.10. SCHULFÄHIGKEIT UND EINSCHULUNG

Die einheitliche Einschulung nach dem Lebensalter und die konstituierung der Jahrgangsklassen als ökonomische und rationelle Lösung der institutionalisierten Kindererziehung ist eigentlich nicht neu. Man kann sie bis zu PLATOs Beschreibung des Erziehungssystems zurückverfolgen und später bei J. A. COMENIUS in der "vierfachen Abstufung der Schule nach Alter und Fortschritt" wiederfinden (gr. Did., Kap. 27). Im Grunde aber hat das Problem der Schulfähigkeit und der Einschulung zu dem Zeitpunkt Gestalt angenommen, als der Schulbesuch für alle Kinder obligatorisch wurde. In der Resolution der Lehrerversammlung in Berlin (1869) begegnet man zum ersten Mal dem hier von den Lehrern ausdrücklich konzipierten Begriff der "Schulreife". In Zusammenhang mit der Forderung nach einem Ausbau des Kindergartenwesens heißt es dort: "Die moderne Volksschule kann nicht anders, sie wird schließlich den Fröbelschen Kindergarten vollständig anerkennen und sich mit ihm verbinden müssen, denn er allein gibt ihr sichere Bürgschaften für eine allseitige, auf natürlichem Weg zu bewirkende Schulreife der Kinder, ohne welche sie nicht leisten kann, was sie leisten soll" (zit. nach K. SCHÜTTLER - JANIKULLA, 1967, S. 461).

Seit der sprunghaften Entwicklung der Psychologie in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts steht das Problem der Schulfähigkeit und der Einschulung im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses. 1926 veröffentlichte K. PENNING seine erste Monographie über "das Problem der Schulreife", und anschließend prägen namhafte Psychologen wie O. KROH, CH. BÜHLER, L. DANZINGER, H. HETZER, W. ZELLER, W. HANSEN u. a. die Diskussion mit. Seit diesen Jahren liegen auch eine Reihe von Definitionen vor, die die Schulreife folgendermaßen kennzeichnen:

- Als die Gesamtheit aller jener Fähigkeiten, die der Unterricht von dem Schulanfänger verlangt, damit er sein Ziel erreicht (K. PENNING),
- als den psychophysischen Entwicklungsstand der gleichmäßig ausdauernden Fähigkeit (Leistungsstand der Kräfte) und Willigkeit (Einsicht in die Ziele und Werte der Schule) zur erfolgreichen Teilnahme an einem durch die Schulart geregelten Unterricht (A. FISCHER),
- als die Bildbarkeit in der Gruppe (O. KROH),
- als die Fähigkeit, sich in der Gemeinschaft Gleichaltriger

durch planmäßige Arbeit traditionelle Kulturgüter anzueignen (H. HETZER).

Nach dem zweiten Weltkrieg hat A. KERN (1951) die Diskussion wieder aufgegriffen und ihr für die nächsten Jahre die entscheidende Richtung gegeben. Den Prozentsatz der Sitzenbleiber hat er in direkten Zusammenhang mit einem entsprechenden Prozentsatz von schulunreifen Kindern gesetzt, die jedes Jahr eingeschult werden. Mit der Einführung der Schulreifeuntersuchung hat er deswegen gehofft, das "Sitzenbleiberelend" an seiner Wurzel zu treffen. Denn nach seiner Meinung ist die Schulreife für die Bewährung eines Kindes in der Schule wichtiger als seine Begabung. Der Begriff der Schulreife, wie er bei A. KERN verwendet wird, weist auf eine Auffassung hin, die im Zuge der Psychologie jener Zeit den Heranwachsenden primär als Produkt von sich entelechial entfaltenden Anlagen und endogenen Faktoren sieht. Am deutlichsten kommt diese Auffassung in der Formulierung von A. GESELL (1955, S. 40) zum Ausdruck: "Durch seine Konstitution sind dem Kinde gewisse Eigenheiten und Neigungen angeboren, die bestimmen, wie, was und in gewissem Ausmaß auch wann es gelernt wird". Die pädagogisch - praktische Konsequenz aus dieser Auffassung konnte dann nur darin bestehen, abzuwarten, bis sich die Schulfähigkeit bei allen Kindern im Selbstlauf der Entwicklung einstellt, und erst dann die Einschulung vorzunehmen. Deswegen wurde die Zurückstellung der "schulunreifen" Kinder für ein Jahr empfohlen, und auch heute noch verfährt man nach den gleichen Kriterien.

Man hat nun zunächst versucht, objektive Kriterien der Schulreife festzulegen. Nachdem W. ZEILER (1936) auf Grund seiner Untersuchungen zu der Feststellung kam, daß der "erste Gestaltwandel" des Kindes im 6. Lebensjahr erfolgt, vermutete man auch die Existenz eines entsprechenden "seelischen Gestaltwandels", der parallel zu der quantitativen Körperveränderung verlaufen sollte. Der sog. Philippinermaß war deswegen - und ist manchmal auch heute noch - ein wichtiges Kriterium zur Feststellung der Schulreife. Diese Vermutung aber, daß um das 6. Lebensjahr entscheidende Veränderungen in der geistigen Entwicklung des Kindes vor sich gehen, ließ sich bis heute noch nicht eindeutig beweisen. Während R. BERGIUS (1959, S. 147) diese Annahme in Frage stellt, ist H. HETZER (1970, S. 87 ff.) von ihrer Richtigkeit überzeugt. Empirische Vergleichsuntersuchungen neuerer Zeit mit größerem Material konnten jedoch die These eines direkten Zusammenhangs

zwischen körperlicher und psychischer Entwicklung widerlegen, der in der älteren Literatur als sicher angenommen wurde und auf den sich diese Vermutung stützt (vgl. P. MÜLLER, 1967, S. 12 ff.).

Aber auch die aufgrund der theoretischen Grundlage und der Tests von A. KERN bis heute praktizierte Schulreifeuntersuchung ist durch neue wissenschaftliche Befunde ins Wanken geraten. L. KEMMLER und H. HECKHAUSEN (1962, zit. 1967) haben den Grundsatz von A. KERN, der Schulerfolg hänge von der Höhe der Gliederungsfähigkeit bei der Einschulung ab, nicht bestätigen können, ja sie sind zu dem Ergebnis gekommen, die Schulreife, wie sie von A. KERN aufgefaßt wird, sei übbar, was im Grunde die Widerlegung ihrer theoretischen Basis bedeutet. Mit dem Grundleistungstest von A. KERN haben die Forscher 163 Jungen untersucht und wiederholten die Untersuchung nach sechs Wochen Unterricht wieder. Bei der zweiten Testung erwiesen sich bis auf 3% alle Kinder als schulreif! 27 % der Kinder aus den C - Gruppen zeigten bereits A - Leistungen (A - Gruppe = schulreif, B - Gruppe = bedingt schulreif, C - Gruppe = nicht schulreif). Die A - Leistungen stiegen von 24 % auf 63 %. Daraus folgerten sie, daß ein Wandlungsgeschehen, das innerhalb von sechs Wochen ein solches Ausmaß erreichte, sich nicht durch ein umweltunabhängiges Reifegeschehen erklären lasse (L. KEMMLER/H. HECKHAUSEN, 1967, S.487 ff.).

Diese Resultaten gaben den Anstoß zu einer Reihe weiterer Untersuchungen, die übereinstimmend nachweisen konnten, wie sehr die Bedeutung des Reifefaktors von A. KERN überschätzt und wie wenig die Bedeutung sowohl des Entwicklungspotentials, also der Begabung, als auch der Umweltfaktoren und der Sozialisationsvorgänge im Vorschulalter bis jetzt erkannt worden waren. Heute steht vielmehr fest, daß der Begriff der "Schulreife" kein "Reife" - Begriff ist, wenn man unter Reife relativ umweltunabhängige Erscheinungen versteht, die von Lernvorgängen nicht beeinflußt werden. Schulreife ist zumindest das Ergebnis von Reifungs- und Lernprozessen.

In der Zwischenzeit hat man auch erkannt, daß bei der Diskussion um die Schulreife eigentlich eine wichtige Tatsache nicht genug berücksichtigt wird, obwohl sie längst eine wissenschaftliche Erkenntnis ist, die Tatsache nämlich, daß die Schulreife zwei Seiten hat, einmal die Schule und die schulischen Anforderungen, zum anderen das Kind und seine Entwicklungsprozesse. Die bisherige Praxis der Schulreifeuntersuchung geht einfach darauf hinaus, durch entsprechende Tests festzustellen, ob das Kind den Anforderungen der Schule, die als gegeben und unveränderlich gelten, entspre-

chen kann. Seiner Individualität wird dabei wenig Rechnung getragen. Im Gegenteil: Zum ersten Mal in seinem Leben werden ihm genormte Aufgaben gestellt und eine "durchschnittliche Anpassung" (K. INGENKAMP) von ihm verlangt.

Im Gegensatz dazu behauptet man heute, indem man das Augenmerk mehr auf das Kind als auf die Schule richtet, "schulreif" sei ein Kind dann, "wenn man die schulischen Anforderungen auf seinen gegenwärtigen Entwicklungsstand abstimmen kann" (H. HECKHAUSEN, 1968, S. 210). Man will deshalb die bislang beim Schulbeginn noch zentrale Fragestellung: "Sind die Kinder reif für die Schule?" durch die Frage ersetzen: "Ist die Schule reif für die Kinder?" (TH. GEBAUER, 1971, S. 38). Doch auch diese Fragestellung ist nicht weniger einseitig als die erste. Natürlich hängt die Schulfähigkeit des Kindes wesentlich davon ab, ob die Schule vornehmlich als "Weg des Kindes" (M. LANGEVELD) oder als eine "genormte Institution" verstanden wird. Man muß aber andererseits bedenken, daß die institutionalisierte Erziehung Anforderungen an das Kind stellt, die beim besten Willen nicht zu umgehen sind. Es ist weniger das Lesen, Schreiben, Rechnen etc., was jedes Kind am Ende des ersten Schuljahres können soll, sondern vielmehr das Lernen und Leben mit und in der Gemeinschaft, die "Bildbarkeit in der Gruppe".

Von der "Schulreife" im allgemeinen spricht man heute deswegen nicht mehr, sondern, wenn überhaupt, nur im Sinne einer Reife für bestimmte Aufgaben, z. B. Lesereife, Rechenreife usf. Damit will man bewußt eventuelle Assoziationen mit dem überholten Reifungsmodell der Entwicklung vermeiden. Man verwendet lieber die Begriffe "Schulfähigkeit" (in objektivem Sinne) und "Schulbereitschaft" (in subjektivem Sinne) und glaubt, damit beiden Seiten, der Schule und dem Kind, gerecht zu werden (vgl. W. SCHULTZE, 1966; L. SCHENK - DANZINGER, 1968; G. WITZLACK, 1969).

So problematisch die theoretische Grundlage der Schulfähigkeit ist, so problematisch sind auch die Wege, die zu ihrer Feststellung eingeschlagen werden. Während man in der Vorkriegszeit eine Fülle von Tests zur Messung der Intelligenz entwickelt hat, beschäftigten sich die Psychologen nach dem zweiten Weltkrieg mit der Konstruktion von Entwicklungstests, die den Entwicklungsstand (sprich Schulreife) des Kindes feststellen sollten. Auf Grund der Kritik

an den Intelligenztests hat man aber auch im Zusammenhang damit die schwachen Punkte der Schulreifetests erkannt.

Dies sei hier kurz hauptsächlich am Beispiel des Grundleistungstests von A. KERN dargestellt. Wie L. KEMMLER und H. HECKHAUSEN in der obengenannten Untersuchung feststellen konnten, entbehren die Schulreifetests in einem entscheidenden Maße der Reliabilität. Das zeigt sich besonders in dem spektakulären Ergebnis, daß Kinder der Leistungsgruppe C in dem relativ kurzen Zeitraum von 6 Wochen bereits A - Leistungen vorweisen konnten und gleichzeitig bei den A - Leistungen ein Anstieg von 24 % auf 63 % zu verzeichnen war.

Dasselbe ist auch in bezug auf die Validität der Schulreifetests festzustellen. Sie korrelieren nach der vorhergenannten Untersuchung hoch mit Intelligenztests, wahrscheinlich weil beide sowohl Schulreife wie auch Intelligenzleistung messen. Daraus erklärt sich, daß der Schulreifetest die künftigen Schulleistungen mit einer gewissen Verläßlichkeit voraussagen kann, so daß er als ein gutes "Begabungsdiagnostikum" angesehen wird (L. KEMMLER / H. HECKHAUSEN, a. a. O., S. 506). Daß er aber im Grunde nicht das mißt, was er eigentlich messen will, ergibt sich auch aus der Tatsache, daß verschiedene Tests, die bei denselben Versuchspersonen durchgeführt wurden, nicht dieselben Resultate ergaben. Man hat z. B. die gleiche Gruppe von Schulanfängern mit verschiedenen Tests überprüft und ist dabei zu Ergebnissen gekommen, wie sie in Tabelle 12 wiedergegeben sind.

Tabelle 12

Ergebnisse einer Schulreifeuntersuchung mit verschiedenen Tests bei der gleichen Population.

Test (Angaben in %) (n = 62	schulreif	bedingt schulreif	nicht schulreif
Münchner Auslesetest	63,0	22,5	14,5
Göppinger Schulreifetest	66,8	11,8	21,4
Grundleistungstest (A. KERN)	44,7	42,8	12,5

Quelle: L. KEMMLER / F. KIEKHEBEN, 1962, wiedergegeben in L. SCHENK - DANZINGER, 1968, S. 28.

Bemerkenswert unter anderem scheint in dieser Tabelle die unterste Zahl der dritten Spalte zu sein. Während A. KERN hier ungefähr 25 % nicht schulreife Kinder erwartet hätte, weicht diese Zahl erheblich von seinen Eichungswerten ab. Noch deutlicher zeigt es sich in einem anderen Beispiel von G. WITZLACK. Bei seinen Untersuchungen konnte er feststellen, daß eine große Zahl von als nicht schulfähig beurteilten und trotzdem eingeschulten Schülern am Ende des ersten Schuljahres doch sehr gute bis durchschnittliche Leistungen erreicht hatten.

Tabelle 13

Als schulunreif beurteilte Kinder, die sich in der Schule gut bis durchschnittlich bewährt haben.

Münchner Auslesetest	28 %
Göppinger Schulreifetest	41 %
Grundleistungstest (A. KERN)	39 %

Quelle: G. WITZLACK, 1969, S. 112

Am Ende des Schuljahres erreichten also über ein Drittel der als nicht schulfähig diagnostizierten Schülern Leistungen, die mit den Noten 1 bis 3,5 der Zensurenskala bewertet wurden. Wenn also strikt nach dem Göppinger Schulreifetest verfahren wird, dann bedeutet das, daß von 100 zurückgestellten Kindern mindestens 41 zu Unrecht für ein Jahr vom Schulbesuch ferngehalten werden.

Die Repräsentativität der Schulreifetests schließlich, die wegen der umfangreichen Zahl der Eichungsgruppen bis jetzt als sicher galt, wird in den letzten Jahren stark angezweifelt. TH. GEBAUER (1971, S. 23 f.) berichtet über eine Schulreifeuntersuchung in Duisburg, von der mehr als 3300 Kinder erfaßt worden sind. 14,6 % davon wurden als unreif für den Schulbesuch befunden und zurückgestellt. Es wurde aber versucht, die zurückgestellten Kinder nach

dem Beruf ihrer Väter zu ordnen, und man hat dabei festgestellt, daß die Wahrscheinlichkeit der Zurückstellung bei den verschiedenen Berufsgruppen sehr unterschiedlich ist: Bei Kindern von gelernten Arbeitern war sie fünfmal, bei Kindern von ungelernten Arbeitern achtmal und bei Kindern, die ohne Vater aufwuchsen, sogar zehnmal höher als bei Kindern von Akademikern. Man hat deswegen gefordert, mit Hilfe schichtspezifischer Normen bzw. eigener schichtspezifischer Tests differenzierte "Treatments" zu schaffen (Fördergruppen, Schulkindergärten, Vorschulklassen u. ä.), oder aber schichtneutrale Schulreifetests zu konstruieren. Ausgangspunkte dazu gibt es bis jetzt jedoch noch nicht (vgl. H. MANDL, 1970, S. 33).

Die Praxis der Schulreifediagnose also läßt noch vieles zu wünschen übrig. Schulreifetests prüfen sehr verschiedene, zum Teil trainierbare Leistungen und können nur Teilaspekte der Schulfähigkeit erfassen, so daß die meistens ungeschulten Lehrer die Testergebnisse weitgehend spekulativ deuten. Selbst großzügige Einschätzungen rechnen deswegen bestenfalls mit einer 60 % - 70 %igen Richtigkeit der Testprognose (G. WITZLACK, 1969, S. 68).

So stellt sich also das Problem der Schulfähigkeit von seiner psychologischen Seite dar. Betrachten wir nun kurz seinen pädagogischen Aspekt. Da das Reifungsmodell, auf dem sich die Praxis der Schulreifediagnose aufbaut, nicht mehr den wissenschaftlichen Ergebnissen standhält, sollte man auch die sich daraus ergebenden Konsequenzen neu überdenken und entsprechend korrigieren. Wenn die "Schulreife" nicht endogen gesteuert, sondern geübt und gelernt wird, erweist sich das Abwarten, sei es als generelle Heraufsetzung des Einschulungsalters, sei es als Zurückstellung einzelner Kinder, als unsinnig.

Und dennoch ist heute das Abwarten in der einen oder anderen Form die einzige praktizierte Lösung. 1963 beschloß die Kultusminister-Konferenz in Deutschland die Heraufsetzung des Einschulungsalters von 5;9 auf 6;0 Jahre, nachdem es in den 50er Jahren nochmals um drei Monate heraufgesetzt worden war. Somit wurde zwischen 1950 und 1965 das Einschulungsalter in der Bundesrepublik Deutschland um volle 6 Monate heraufgesetzt (vgl. K. INGENKAMP, 1967, S. 284). Heute ist man darüber ganz anderer Meinung. Der Deutsche Bildungsrat z. B. hat für den Primarbereich vorgeschlagen, das Einschulungsalter auf 5;0 Jahre herabzusetzen und den Vorschulbesuch ab dem

5. Lebensjahr obligatorisch zu machen (STRUKTURPLAN, 1970, S. 5 und 126). Dasselbe hatte auch schon H. HECKHAUSEN (1968, S. 210) angestrebt. Seine Forderung steht in Zusammenhang mit dem Wunsch, die Einführung der Eingangsstufe, von der früher die Rede gewesen ist, durchzusetzen.

Auch die Zurückstellung schulunreifer Kinder vom Anfangsunterricht wird bis heute noch in großem Maße praktiziert, obwohl man sich darüber im klaren ist, daß sie meistens keine Entwicklungs- bzw. pädagogische Hilfe darstellt. Denn die Zurückweisung in das häusliche Milieu behebt oft die Ursache der mangelnden Reife nicht, sondern häufig wird ihre Wirkung noch mehr verstärkt und dieser Zustand um ein weiteres Jahr verlängert. Für die meisten der Zurückgestellten bedeutet es einen nicht wieder gut zu machenden Schaden, wenn sie ein weiteres Jahr in der Umwelt leben müssen, die ihre Schulunreife bedingt. In ihren ersten sechs Lebensjahren sind sie schon mehr oder weniger zu Kümmerformen degeneriert, und es wäre höchste Zeit, sie besonders intensiv zu fördern, damit ihr Rückstand nicht noch größer wird. Als nicht schulfähig diagnostizierte Kinder dürften jedenfalls nicht mehr den ganzen Tag in einem Elternhaus verbringen, in dem ihnen nicht die Reize angeboten werden, die für eine "normale" Entwicklung unbedingt nötig sind. Zurückstellung ist deswegen nur gerechtfertigt, wenn sie sich als Entwicklungshilfe erweist und wenn die entwicklungsfördernden Maßnahmen festgelegt und gesichert sind. Vielmehr aber sollen an Stelle der regressiven Zurückstellung progressive Maßnahmen treten, die den individuellen Voraussetzungen des einzelnen Kindes entgegenkommen.

Gerade für diesen Zweck ist im deutschsprachigen Raum eine spezielle Institution geschaffen worden, der Schulkindergarten. Der Begriff hat sich entgegen vielen anderen (Vorbereitungsklasse, Schulreifeklasse, Vermittlungsklasse, Vorklasse, Fröbel - Klasse etc.) durchgesetzt, weil er einerseits die lockere organisatorische Angliederung dieser Einrichtung an die Schule unterstreicht und mit der Vorsilbe "Schul" sein Ziel kennzeichnet, und andererseits mit dem Stammbegriff "Kindergarten" zeigen will, daß hier im Sinne Fröbelscher Auffassung vorwiegend kindergartenpädagogik betrieben wird (vgl. K. SCHÜTTLER - JANIKULLA, 1967, S. 461 f.). Der Schulkindergarten ist deswegen eine Klasse, in der zwar nicht unterrichtet, aber doch schon schulisch gebildet wird. Schon 1906 wur-

de in Charlottenburg (Berlin) die erste "Vermittlungsklasse", wie damals der Schulkindergarten hieß, für die schulunreifen und zurückgestellten Kinder eingerichtet. Vor dem zweiten Weltkrieg, besonders aber gleich danach, entstanden vielerorts in den Städten Schulkindergärten. Allein in Berlin gab es 1966 83 Schulkindergärten mit 115 Gruppen (K. SCHÜTTLER - JANIKULLA, a. a. O.).

Im Zuge der neuen psychologischen und pädagogischen Erkenntnisse über die Schulfähigkeit wurde mancherseits die Existenzberechtigung des Schulkindergartens angezweifelt, denn er basiere auf der Theorie des Reifens und habe sich zur Aufgabe gesetzt, Anregungen für das Nachreifen zu bieten. L. SCHENK - DANZINGER (1968, S. 44) wehrt sich entschieden gegen diese Auffassung, die ihrer Meinung nach auf einem Mißverständnis beruht und zwar aufgrund der Formulierung "Nachreifung". Hinter dieser altmodischen Formulierung steckt nach ihrer Auffassung ein durchaus moderner Gedanke, nämlich der, daß die Entwicklung durch das Herantragen von Lernimpulsen gefördert werden kann. In dem Augenblick, in dem man gezielte Lernimpulse anbietet, verläßt man sich nicht mehr auf die Reifung, denn diese müßte ja auch ohne besonders geplante Anregungen weiterschreiten.

Die Bestätigung ihrer Meinung sieht sie in einer Wiener Untersuchung (a. a. O., S. 42 ff.), die bei zwei Gruppen von zurückgestellten Kindern den Schulerfolg nach dreijährigem Schulbesuch verglich. Die eine Gruppe umfaßte 219 zurückgestellte Kinder, die eine Vorklasse (= Schulkindergarten) besuchten, die Kontrollgruppe bestand ebenfalls aus Zurückgestellten, die jedoch keinen Schulkindergarten besuchten, sondern dieses Jahr bei ihrer Familie verbrachten. Die Untersuchung ergab, daß der Schulerfolg der ersten Gruppe deutlich besser war als der der Kontrollgruppe. Die Kinder der Vorklasse hatten den besten Notendurchschnitt in Deutsch, Lesen und Rechnen und einen bedeutend geringeren Anteil an Repetenten. Das führt sie auf die Hilfe von Lernangeboten zurück, die zu bieten die Familie nicht in der Lage war. Aus diesem Grunde empfiehlt L. SCHENK - DANZINGER (a. a. O., S. 58 ff.) zur Lösung des Zurückstellungsproblems und der Schulfähigkeit unter anderem die Einrichtung und den Ausbau von Schulkindergärten. (Ein entsprechendes Beispiel findet sich bei W. BERNING, 1971, S. 50).

Eine weitere Forderung richtet sich außerdem an den Anfangsunterricht in der Schule, der die Schulfähigkeit der Kinder nicht nur

fordern, sondern selber fördern soll, indem er die Anforderungen der Schule in möglichst optimale Übereinstimmung mit den realen Leistungsmöglichkeiten aller Schulanfänger zu bringen versucht. Im Grunde genommen bedeutet das, daß der Anfangsunterricht durch die Differenzierung und die Individualisierung als die methodischen Grundsätze der Arbeit in der ersten Klasse und die Lockerung der Anforderungen dahin führen soll, daß alle Kinder das Ziel der ersten Klasse erreichen.

Kritische Forderungen richten sich schließlich an die gesetzlichen Bestimmungen über das Einschulungsalter. Die Feststellung der Wissenschaft, die Schulfähigkeit sei das Ergebnis von Lern- und Reifungsprozessen, weist darauf hin, daß sie nicht auf ein bestimmtes Lebensalter (z. B. 6. Lebensjahr) festgelegt werden kann, wie dies in den Schulpflichtgesetzen der Fall ist. Viele Untersuchungen (in: K. SCHÜTTLER - JANIKULLA, 1968) haben z. B. ergeben, daß ein beträchtlicher Teil von Kindern, die das Alter zur Pflichteinschulung noch nicht erreicht haben, sich in der Schule durchaus bewähren können. Es ist deswegen nicht gerechtfertigt, und es verstößt auch gegen grundlegende Forderungen der Verfassungen auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, generell jüngere Kinder, nur weil sie nach einem bestimmten Stichtag geboren sind, vom Schulbesuch zurückzustellen. Die Konsequenz daraus wäre, von dem unsinnigen gleichen Einschulungsalter für alle loszukommen und einen flexiblen Schuleintritt aufgrund der körperlich - **geistigen** . Schulfähigkeit und der Schulbereitschaft einzuführen.

Was man aber in der letzten Zeit anstrebt, ist nicht so sehr eine einigermaßen gerechte Lösung des Problems der Schulfähigkeit und der Einschulung, sondern vielmehr der Versuch, diese Fragestellung überhaupt nicht aufkommen zu lassen. Mit der Einführung der Eingangsstufe glaubt man diesen Problemkomplex umgehen zu können. Somit ist man heute "von der Psychologie der Schulreife zur Psychologie der Eingangsstufe" gelangt (TH. GEBAUER, 1971, S. 34).

Wie wir schon gesehen haben, will der Deutsche Bildungsrat den Besuch der Eingangsstufe obligatorisch machen und schlägt dazu noch eine halbjährige Einschulung vor, um den Schulbeginn variabler zu gestalten. Als Anregung zur Neugestaltung des Schulanfangs stehen zwei ausländische Schulmodelle zur Diskussion, die französische Ecole maternelle und die englische Infant School. In beiden erfolgt der Übergang vom vorschulischen zum schulischen Leben ohne tiefen Einschnitt. Durch individualisierende und differenzierende Maß-

nahmen werden die Kinder allmählich von der Spielwelt in die Arbeitswelt eingeführt. Auf diese Weise werden alle Fragen im Zusammenhang mit der Schulfähigkeit durch eine individuelle Förderung innerhalb dieser Stufe des Bildungswesens aufgefangen. Mangel an Schulfähigkeit und Zurückstellung treten dort nicht auf, weil durch Methode und Organisation ein gleitender Übergang von einer Lebensstufe in die andere erfolgt.

Da nun aber die Eingangsstufe in nächster Zukunft nicht alle Fünf- und Sechsjährigen erfassen kann, bleibt zur Zeit die traditionelle Vorschulerziehung (Kindergarten) das einzige effektive Instrument sowohl zur Diagnose als auch zur Förderung der Schulfähigkeit.

Auch wenn die Schulreifetests eine sehr breite Anwendung finden, so ist man sich heute darüber einig, daß sich durch die Vorschulerziehung die Schulfähigkeit am besten diagnostizieren läßt. Denn eine tiefgreifende Untersuchung der Schulfähigkeit erfordert weit mehr als die Berücksichtigung der wenigen Kriterien der Schulreifetests; sie verlangt eine genaue Beobachtung des Kindes, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, und nur dann läßt sich eine Aussage über die voraussichtliche Schulbewährung eines Kindes treffen, sofern man den vorangegangenen Entwicklungsprozeß in seiner Gesamtheit verfolgt hat. Diese Möglichkeit ist bei den Schulreifetests nicht gegeben, da sie meistens Gruppentests sind. Aber auch eine zusätzliche einmalige Einzeluntersuchung kann die Diagnose nicht wesentlich ergänzen. Die Kindergärtnerin dagegen erzieht die gleichen Kinder manchmal jahrelang und kann sie in den verschiedensten Bewährungssituationen beobachten. Es ist deswegen nicht verwunderlich, daß man der Beurteilung der Kinder durch die Kindergärtnerin einen hohen prognostischen Wert zuspricht (G. WITZLACK, 1969, S. 94).

Bei einem flexiblen und einheitlichen Vorschulsystem könnten also Reifeuntersuchungen wegfallen, denn im Kindergarten wird im Rahmen seiner erzieherischen Aufgabe zugleich und am effektivsten auch die diagnostische wahrgenommen, und zwar in Bezug auf verschiedene Seiten der Entwicklung (Intelligenz und Begabung, Schulfähigkeit, Leistungsmotivation, evtl. somatische, geistige und seelische Störungen usf.). Zugleich würden in einem solchen Vorschulsystem die Schulreifetests ihre Bedeutung im Hinblick auf

ihre Auslesefunktion verlieren, denn sie würden sich nicht nur darauf beschränken, festzustellen, ob ein Kind schulfähig ist oder nicht, sondern in Zusammenhang mit der Beurteilung der Kindergärtnerin wären sie darauf gerichtet, dem Lehrer ein möglichst genaues Bild des Schulanfängers zu erbringen, damit er vom ersten Schultag an auf seine Individualität und seine Besonderheiten eingehen könnte. Nur eine Hilfe für die Individualisierung und die Differenzierung des ersten Unterrichts also, das würde die Funktion der Schulreifediagnose in einem flexiblen und einheitlichen Bildungssystem sein.

Eine noch wichtigere Rolle als bei der Feststellung der Schulfähigkeit kann die Vorschulerziehung bei deren Förderung spielen. Empirische Untersuchungen haben ergeben, daß fast doppelt so viele Familienkinder als Kindergartenkinder vom Schulbesuch zurückgestellt werden (bei G. WITZLACK, 1969, S. 36, Tabelle 6). In welcher Weise der Kindergarten dazu beitragen kann, ist im einzelnen noch unbekannt, zumal die Schulfähigkeit, wie wir schon gesehen haben, keine fest definierte bzw. definierbare Eigenschaft ist. Fest steht nur, daß die beste Vorbereitung der Kinder auf die Schule die allseitige, harmonische Entwicklung der Persönlichkeit ist, da es sich bei der Schulfähigkeit nicht um eine Veränderung quantitativer, sondern um eine solche qualitativer Art handelt, nicht um ein Mehr-, sondern um ein Anderswerden.

Wenn also Schulfähigkeit nicht graduell sondern strukturell (E. HOFFMANN, 1950, S. 3) aufgefaßt werden soll, wenn sie kein inhaltliches Können und Wissen ist, sondern ein Zustand der geistigen, sozialen und emotionalen Expansionsbereitschaft aus der Lebenssphäre des Kleinkindes in die der Schule, dann kann nur ein umfassendes Programm konstruktiver musischer, körperlicher, geistiger und sozialer Betätigung - was allerdings heute nur der Kindergarten anbietet - zu ihrer Förderung beitragen. Sonderprogramme dagegen, die spezielle Eigenschaften und Bereiche der kindlichen Entwicklung fördern sollen, können, wie neuere Forschungsergebnisse gezeigt haben, nur momentane Ergebnisse erbringen, die für die Bewährung des Kindes in der Schule und später im Leben ohne jegliche praktische Bedeutung sind.

Nach diesen allgemeinen Feststellungen gehen wir nun zur Praxis der Einschulung über, so wie sie in Griechenland gehandhabt wird.

Das Problem der Schulfähigkeit und der Einschulung ist eigentlich international, wenn es auch nicht in allen Ländern in der gleichen Weise zum Ausdruck kommt. In der griechischen pädagogischen Diskussion wurde es hauptsächlich seit 1958 aktuell, nachdem die GRIECH. BILDUNGSKOMMISSION (1958, S. 40) die Herabsetzung des gesetzlichen Einschulungsalters um 5 Monate auf 5;6 Jahre vorgeschlagen hatte.

Mit der Einführung der Schulpflicht in Griechenland (1834) wurde auch zum ersten Mal das Mindestalter festgelegt, von dem ab die Kinder die Schule besuchen sollten. Damals sollte jedes Kind, das sein 5. Lebensjahr vollendet hatte, eingeschult werden. Da aber die Schulen fehlten und in Wirklichkeit nur ein ganz kleiner Anteil der schulpflichtigen Kinder in den Genuß einer Schulbildung kommen konnte, blieb diese Bestimmung ohne praktische Bedeutung.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts (Gesetze der Jahre 1889, 1892 und 1895) wurde das Einschulungsalter um ein ganzes Jahr auf 6;0 Jahre heraufgesetzt. Die Ablösung der gegenseitigen Unterrichtsmethode, sog. Lancaster-Methode (nach der der Lehrer mehrere Altersstufen gleichzeitig unterrichtete und deswegen ältere Schüler zur Anleitung der jüngeren einsetzte), durch die syndidaktische Methode, nach der der Lehrer nun mit einer einigermaßen homogenen Gruppe arbeiten konnte, hat sicher u. a. auch dazu beigetragen, daß das Einschulungsalter heraufgesetzt worden ist. In dieser Hinsicht ist man also in Griechenland in der gleichen Weise wie auch im übrigen Europa vorgegangen: Während im 19. Jahrhundert das Einschulungsalter allgemein bei dem vollendeten 5. Lebensjahr liegt, verschiebt es sich im 20. Jahrhundert ungefähr um ein ganzes Jahr nach oben.

Die Forderung nach einer Schulreifeuntersuchung vor der Einschulung wurde zum ersten Mal 1899 ausgesprochen. Das entsprechende Gesetz über die Organisation des Bildungswesens, das diese Forderung erhob, stützte sich auch zum ersten Mal auf wissenschaftliche Grundlagen, die der Pädagoge G. PAPALAMBOS bei seinem Studium in Deutschland kennengelernt und in Griechenland verbreitet hatte. Er empfahl allerdings die Herabsetzung des Einschulungsalters wieder auf das vollendete 5. Lebensjahr, weil, wie er im Gesetzesentwurf begutachtete, bei uns die Kinder aus klimatischen Gründen früher zur allgemeinen Reife und speziell auch zur Schulreife kommen als die Kinder in anderen europäischen Ländern (CH. LEFAS, 1942, S. 62). Damit hat er eine fast axiomatische These ausgesprochen, die auch in der heutigen Diskussion über Fragen der Schulfähigkeit und der

Einschulung immer im Vordergrund steht. Die Erfahrung der Lehrer jedoch zeigte immer deutlicher, daß diese Grenze zu tief lag, so daß das Gesetz von 1913 die Heraufsetzung auf 5;6 Jahre vorgeschlagen hatte und das Reformgesetz von 1929 die Einschulung der Kinder erst bei einem Alter von 5;8 Jahren erlaubte.

Diese letzte Regelung war 35 Jahre lang in Kraft (1929 - 1964), und gemessen an der relativ langen Dauer ihrer Gültigkeit, die gewiß auch mit der Zufriedenheit der Lehrer zusammenhängt, müßte sie eigentlich die relativ günstigste für unsere Schulverhältnisse sein. Kaum Beachtung hat deswegen der Vorschlag der GRIECH. BILDUNGSKOMMISSION (1958) gefunden, das Einschulungsalter auf 5;6 Jahre herabzusetzen. Sie stützte sich dabei auf entsprechende Ausführungen im Gutachten des Vorschul- und Grundschulexperten TH. PARASKEVOPOULOS, der sie aber in Verbindung mit der Forderung nach Verallgemeinerung der Vorschulerziehung und der Integration von Kindergarten und Grundschule in den kleinen Dörfern machte; und zwar nur im Hinblick auf die notwendige sprachliche und geistige Entwicklungsförderung insbesondere der kulturell benachteiligten Kinder in den kleinen Dörfern sollte dort nach seinen Vorstellungen die Vorverlegung der Einschulung auf 5;6 Jahre erwogen werden. Die Bildungskommission jedoch griff seinen Vorschlag en bloc auf, ohne dabei seine Ausgangsposition zu beachten. Aus diesem Grunde und auch wegen des allgemein negativen Echos, das die Empfehlungen der Bildungskommission fanden (vgl. P. XOCHELLIS, 1960, S. 76 ff.), schenkte man ihrem Vorschlag kaum Aufmerksamkeit, und so blieb er auch ohne Bedeutung für die griechische Schulpolitik.

Umso schockierter nahm daher die Lehrerschaft die gesetzliche Herabsetzung des Einschulungsalters auf 5;5 Jahre durch das Reformgesetz von 1964 und umso heftiger war auch ihre Reaktion darauf. Selbst Anhänger der Reformbewegung, die damals eingeleitet wurde, haben sich offen gegen diese Maßnahme ausgesprochen. Sie gründeten ihre Überzeugung auf die Erfahrungstatsache, daß Kinder dieses Alters und besonders, wenn sie aus der Provinz kommen, unreif für die Schularbeit seien. Die Schulstatistik bestätigte dann auch wirklich, daß ihre Bedenken gar nicht so unberechtigt waren. In den darauffolgenden Jahren stieg nämlich die Zahl der Repetenten der ersten Grundschulklasse von 9 % - 10 % auf 12 % - 13 %. Sucht man nach den Motiven des Gesetzgebers für die Herabsetzung des Einschulungsalters, so soll dabei

sicherlich unter anderem folgender Grund eine entscheidende Rolle gespielt haben: Hinter ihr nämlich kann man die unausgesprochene Absicht erkennen, dem Widerstand einer breiten Schicht gegen die Verlängerung der Schulpflicht von 6 auf 9 Jahre durch die Vorverlegung der Einschulung mit einem gewissen Ausgleich entgegentreten zu können.

Mit dem Notgesetz 129/1967 ist man wieder zu der alten Regelung der 6jährigen Schulpflicht zurückgekehrt, das Einschulungsalter jedoch blieb auf 5;5 Jahre. Art. 7, Abs. 3 bestimmt: "In die erste Klasse werden obligatorisch die Kinder aufgenommen, die am 1. Oktober mindestens 5 Jahre und 6 Monate alt werden. (Da der Schulbeginn in Griechenland auf einen der ersten zehn Tage im September fällt, geben wir als Einschulungsalter 5;5 an). Eine Untersuchung, die die Schulfähigkeit ermittelt, gibt es nicht. Man nimmt gemeinhin an, daß das Kind in diesem Alter "schulreif" ist und läßt es aufgrund der Geburtsurkunde zum Besuch der ersten Klasse zu. Selbst wenn der Lehrer von der Schulunfähigkeit eines Kindes überzeugt ist, kann er es nicht zurückweisen.

Dennoch ist dieser Tatbestand bis heute noch nicht zum eigentlichen Problem geworden. Aus diesem Grunde gibt es bis jetzt keine Untersuchungen, die sich mit dem Fragenkomplex der Schulfähigkeit und der Einschulung befassen. Die Volksschullehrer, die mit dieser Tatsache Tag für Tag konfrontiert werden, machen immer wieder die Erfahrung, daß eben einzelne Kinder in den ersten Klassen überfordert sind und dem Unterricht nicht folgen können. Es steht aber außer Zweifel, daß es sich dabei nicht immer um wirklich "schulunreife" Kinder handelt. Oft sind körperliche, geistige und seelische Störungen, Anpassungschwierigkeiten etc. im Spiel, die durch eine Untersuchung (Testung, psychologische und ärztliche Einzeluntersuchung) rechtzeitig diagnostiziert und behandelt werden könnten. So kommt es z. B. immer wieder vor, daß Kinder jahrelang an einem schweren Hör- oder Sehfehler leiden, der sie in ihrer geistigen Entwicklung hemmt, ohne daß das ihre Eltern oder Erzieher merken.

Damit die mancherlei negativen Auswirkungen, die sich bei unserer Form der Einschulung ergeben, vermieden werden können, befürworten wir die Einführung der Schulfähigkeitsuntersuchung, und gehen darin mit vielen griechischen Pädagogen einig (vgl. auch G. ZOMBANAKIS, 1970; I. dHRISTIAS, 1970; E. P. - PAPAVASILEIOU, 1972). Ziehen wir uns aber nicht der Inkonsequenz in unserer Haltung, wenn wir nach

Tabelle 14

Einschulungsalter in verschiedenen Ländern.

Griechenland	5;5	Niederlande	7;0 (ab 6;0 möglich)
Belgien	6;0	Österreich	6;0 (ab 5;8 möglich)
BRD	6;0 (ab 5;9 möglich)	Schweden	7;0
Dänemark	7;0	Schweiz	6;0 (früher möglich)
DDR	6;3 (ab 6;0 möglich)	UdSSR	6;9
England	7;0 (ab 6;9 möglich)	Ungarn	6;0
Frankreich	6;0 (ab 5;9 möglich)	USA	6;0 (ab 5;6 möglich)
Italien	6;0 (ab 5;9 möglich)		

Quelle: Eigene Zusammenstellung aufgrund der Literatur.

den bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel diese Meinung vertreten? Ehe wir uns ein Urteil erlauben, müssen wir uns noch einmal die griechischen Verhältnisse vor Augen halten. Ein wesentliches Negativum in diesem Zusammenhang ist zunächst die Tatsache, daß der Kindergarten nicht integrierter Bestandteil der Grundschule ist und der Übertritt vom Kindergarten in die Grundschule für viele Kinder (Entwicklungs-) Schwierigkeiten mit sich bringt. Es fehlt in Griechenland so etwas wie eine Eingangsstufe, die das Problem um die Schulfähigkeit gar nicht kennt, sondern ein nahtloses Hinübergleiten von der Kindergartenstufe in die Grundschule gewährleistet. Dazu kommt, daß der Einschulungstermin starr gehandhabt wird und nach unserer Meinung verfrüht ist, was sich bei der bestehenden Erziehungssituation erst recht nachteilig auswirken kann. Wenn wir also die Schulfähigkeitsdiagnose als das kleinere Übel ansehen und für ihre Einführung eintreten, dann geschieht das aus den angegebenen Gründen.

Daß der Einschulungstermin in Griechenland verfrüht ist ergibt sich schließlich auch aus dem internationalen Vergleich. Tabelle 14 zeigt eindeutig, daß unter den Kindern aller Länder, deren Einschulungsalter wir aus der einschlägigen Literatur erfahren konnten, die griechischen Kinder am frühesten in die Schule gehen müssen. (Für England haben wir als Einschulungsalter 7;0 angegeben, denn die eigentliche Schulzeit beginnt erst nach der Infant School,

die zwar obligatorisch ist, aber als eine Institution der Vorschulerziehung angesehen wird. In der Schweiz und den USA liegt das durchschnittliche Einschulungsalter eigentlich höher, als wie es die Tabelle ausweist, wir haben aber als Beispiel den Kanton bzw. Bundesstaat angeführt, der das niedrigste Einschulungsalter hat).

Solange sich die Lehrer über mangelnde Schulfähigkeit bei vielen jüngeren Kindern beklagen und solange keine Untersuchung über das günstigste Einschulungsalter in Griechenland durchgeführt worden ist, können wir uns mit der Annahme der früheren Reifung unserer Kinder aus klimatischen Gründen nicht abfinden und ein so wichtiges Problem nur aufgrund von Vermutungen als gelöst ansehen. Wenn es also feststeht, daß Untersuchungen zu dem Ergebnis gekommen sind, daß bei nur etwa 13 % der Fünfjährigen, aber bei rund 90 % der Sechsjährigen sich jene Wandlung in der Arbeitshaltung vollzogen hat, die die Schulfähigkeit im Sinne unserer derzeitigen schulischen Anforderungen garantiert (H. SEYFRIED, 1966 nach L. SCHENK - DANZINGER, 1968, S. 16, vgl. auch K. SCHUTTLER - JANIKULLA, 1968), dann sollte doch auch für uns das Einschulungsalter bei sechs Jahren liegen und mindestens solange als Richtschnur gelten, bis diesbezügliche Untersuchungen in unserem Lande es als unpraktikabel erweisen. Das einzig Vernünftige, was wir bis dahin tun können und sollen, ist, aufmerksam zu verfolgen, was in anderen Ländern unseres Kulturkreises geschieht und wie sie solche und ähnliche Probleme zu lösen versuchen.

Nehmen wir zunächst als Beispiel die Bundesrepublik Deutschland. Wie wir schon gesehen haben, ist 1963 aufgrund der Empfehlungen der Kultusminister - Konferenz das Einschulungsalter von 5;9 auf 6;0 heraufgesetzt worden, so daß die Heraufsetzung im Zeitraum von 1950 bis 1965 ganze 6 Monate beträgt. Und wenn wir einer entsprechenden Untersuchung Glauben schenken wollen - trotz der Bedenken gegenüber einer allgemeinen Heraufsetzung, die wir schon in diesem Kapitel zu begründen versucht haben -, hat diese Heraufsetzung in Hessen eine radikale Verringerung der Zahl der Repetenten in der ersten Grundschulklasse bewirkt (G. SCHLEVOIGT / F. ROTH, 1964 nach H. HETZER, 1970, S. 99).

Aufschlußreich sollte auch das österreichische Beispiel sein. Dort war bis zur deutschen Besetzung das Einschulungsalter auf 6;0 festgesetzt gewesen. Kinder zwischen 5;9 und 6;0 konnten nur nach er-

folgreicher Schulfähigkeitsuntersuchung eingeschult werden. Nach Einführung der deutschen Schulgesetze wurde der gesamte Jahrgang der Sechsjährigen am 1. September schulpflichtig. Die Lehrerschaft war mit dieser Regelung sehr unzufrieden. Etwa 30 % der Kinder, die im Alter von 5;8 bis 6;0 in die Schule eingetreten waren, versagten schon im ersten Schuljahr, eine ebenso große Zahl mußte später eine Klasse wiederholen. Manche kamen aus unberechtigten Gründen in die Sonderschule. Nur eine relativ kleine Spitzengruppe bewältigte mühelos den ersten Klassenzug oder die höhere Schule. Im Jahre 1952 wurde die alte Regelung wieder eingeführt. Seither hat sich die Zurückstellungsrate auf die fast als normal geltende Quote von 8 % eingependelt. (L. SCHENK - DANZINGER, 1968, S. 37 f.).

Ein Beispiel aus der Schweiz möge folgen. Nach Angaben der Schulpsychologen wurden in der Stadt Luzern im Jahre 1961 40 % der Schulanfänger zurückgestellt. Vor allem betraf es die Kinder, die in den Monaten September bis Dezember geboren waren. Sie waren bei der Einschulung 6;4 bis 6;8 Jahre alt, weil damals die Einschulung im Frühling erfolgte. Von den Dezember - Kindern wurden sogar 70 % zurückgestellt. Diesem Mißstand begegnete nun eine neue Verordnung des Erziehungsgesetzes, die das Einschulungsalter um 4 Monate heraufsetzte. Der nun einsetzende Rückgang der Zurückstellungen auf 12 % erklärt sich im wesentlichen aus dieser Maßnahme (B. TROUILLET, 1968, S. 196).

Zum Schluß führen wir noch ein Beispiel aus Frankreich an. B. TROUILLET (1968, S. 102 ff.) berichtet von einer Untersuchung, wohl "der bisher umfassendsten und repräsentativsten, die sich mit den Auswirkungen einer verfrühten Einschulung befaßt hat". Es wurde die Schullaufbahn von 663 Schülern oder von ehemaligen Schülern eines Schulbezirks untersucht, die frühzeitig zwischen 4;9 und 5;9 in die erste Grundschulklasse aufgenommen wurden. Von diesen Kindern mußten mehr als 50 % innerhalb der gesamten Grundschulausbildung ein oder mehrere Male wiederholen, gegenüber einem Gesamtprozentsatz von Wiederholern von 24 %. Daraus folgert B. TROUILLET (a. a. O., S. 103) in einem vielleicht auch für uns lehrreichen Satz: "Eine verfrühte Einschulung macht sich also in der Regel wenig bezahlt".

Die Tatsache, daß die griechischen Lehrer häufig die Feststellung machen, daß ein relativ hoher Prozentsatz von Kindern eine oder mehrere Klassen wiederholen müssen (12 % bis 13 % wiederholen

allein die erste Klasse), was ihrer Überzeugung nach in den meisten Fällen nicht an deren Begabung liegt, sondern an der verfrühten Einschulung, kann die griechische Schulpolitik nicht einfach unbeachtet hinnehmen, sondern sie muß daraus die nötigen Konsequenzen ziehen. Eine solche für unsere Verhältnisse angebrachte Schlußfolgerung wäre u. E. ein Vorstoß in drei Richtungen: Zunächst sollte eine Heraufsetzung des Einschulungsalters auf 6;0 Jahre vorgenommen werden, das solange gelten sollte, bis griechische Untersuchungen den für das griechische Kind und die griechische Schule günstigsten Einschulungstermin herausgefunden haben. Ferner sollten gleichzeitig und als Ergänzung dazu Institutionen in der Art von Schulkindergärten für die Förderung der zurückgestellten Kinder geschaffen werden. Der Ausbau des Vorschulwesens schließlich müßte soweit vorangetrieben werden, daß die Frage nach der Schulfähigkeit und der Einschulung jeden einzelnen Kindes letzten Endes nur im Zusammenhang mit seinem Vorschulbesuch entschieden werden würde.

Die griechische pädagogische und psychologische Forschung sieht sich angesichts dieser Probleme der langwierigen Aufgabe gegenüber, eine wissenschaftlich fundierte Klärung all der anstehenden Fragen zu finden, um so in der Lage zu sein, Maßnahmen anzustreben, die zu einer Änderung des bisherigen Zustandes führen. Folgende Punkte könnten dabei Priorität beanspruchen:

a) Die Durchführung von Längsschnittuntersuchungen über die Leistungen der früheingeschulten Kinder (5;5 - 6;0) in der ersten und den folgenden Klassen im Vergleich zu den Leistungen ihrer älteren Mitschüler. Zugleich und in Zusammenhang damit müßte die Intensivierung der ärztlichen Untersuchung stehen.

b) Die Untersuchung aller Fragen, die Klarheit darüber verschaffen können, in welchen Bereichen oder Fächern die früheingeschulten Kinder und ihre älteren Mitschüler Schwierigkeiten haben bzw. nicht haben.

c) Die Untersuchung der Unterschiede bezüglich der Schulfähigkeit und den Leistungen zwischen Stadt- und Dorfkindern sowie zwischen Kindern verschiedener sozialen Schichten.

d) Der Versuch schließlich, die Anforderungen des Anfangsunterrichts an das Schulkind sowie auch die Erfordernisse des Schulkindes in bezug auf den Anfangsunterricht einigermaßen konkret

zu erfassen, die für die Bestimmung der Schulfähigkeit und die Festlegung der Einschulungskriterien bzw. des Einschulungstermins von außerordentlicher Bedeutung sind.

4. AUSBLICK

In dieser Arbeit haben wir versucht, zunächst die allgemeinen Grundlagen der Vorschulerziehung und insbesondere diejenigen aus dem Bereich der Anthropologie, der Psychologie und der Soziologie darzustellen. Im weiteren haben wir dann wichtige Themen erörtert, die in der heutigen Diskussion um die Vorschulerziehung im Mittelpunkt stehen. Nachdem wir diesen allgemeinen Rahmen umrissen hatten, versuchten wir im dritten Teil Struktur, Probleme und Perspektiven der griechischen Vorschulerziehung aufzuzeigen und im Anschluß an jedes Kapitel auch unsere Vorstellungen über mögliche Verbesserungen zum Ausdruck zu bringen. Es hat dabei nicht in unserer Absicht gelegen, Idealvorstellungen zu entwickeln; vielmehr haben wir versucht, unsere Vorschläge auf den Boden der Realität zu stellen und sie immer an den Maßstab des Möglichen zu messen.

Zugleich richteten wir unser Augenmerk auf die Vorgänge im Ausland, das zwar keine Lösungsmuster für unsere Probleme, aber doch eine entscheidende Orientierungshilfe und zahlreiche Anregungen in vielen Fragen anbieten kann. Insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung der wissenschaftlichen Ergebnisse in die Praxis versuchten wir zu zeigen, daß wir aus den Erfahrungen des Auslandes viel profitieren können, da man schon in vielen Ländern im Bereich der Vorschulerziehung von der Explorationsphase in die Phase der Konsolidierung eingetreten ist. Natürlich sind auch im Ausland nicht alle Probleme restlos geklärt. Es ist jedoch das Schicksal der Erziehung, nicht darauf warten zu können, bis alle Voraussetzungen für praktische Maßnahmen vorhanden sind. Sie vollzieht sich immer im Vorgriff auf die Zukunft und schließt daher immer ein gewisses Wagnis mit ein. Ja, von daher gesehen, kann man geradezu in der Erziehung ein futuristisch - utopisches Moment entdecken, insofern weithin erst die Zukunft zeigt, wie der Samen aufgeht, den wir gesät haben.

Wenn wir hier zum Schluß gewissermaßen aus der Vogelperspektive das Erziehungsgeschehen in Griechenland an uns vorüberziehen lassen, müssen wir folgendes vermerken: Griechenland ist heute, und zwar nicht nur im Hinblick auf den vorschulischen, sondern auch in bezug auf den gesamten Bildungsbereich von einer Welle der Unruhe ergriffen. Neue Erkenntnisse, die meistens als überspitzte Parolen zu uns kommen (alle Schüler schaffen es, Bildung ist Bürgerrecht, Chancengleichheit für alle, Lesen ist ein

Kinderspiel, Genies kann man züchten etc.), verunsichern Lehrer und Eltern, denn sie drohen die Grundlagen zu erschüttern, auf die sich unser überkommenes Bildungssystem stützt. Offensichtlich wird aber diese Unruhe nicht nur von bildungsbezogenen Devisen genährt, sondern sie erhält, wie auch in anderen Entwicklungsländern, einen kräftigen Auftrieb durch den gegenwärtigen Entwicklungsprozeß in wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bereichen: zunehmende Industrialisierung und die daraus resultierende Forderung nach einem höheren allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsniveau, Intensivierung der sozialen Mobilität auf horizontaler und vertikaler Ebene, Verstädterung, neue bessere Möglichkeiten der Kommunikation durch Verkehr, Massenmedien u. ä. m. - es kann nicht ausbleiben, daß alle diese Veränderungen in allen Lebensbereichen auch Rückwirkungen auf das Bildungsgeschehen haben.

Endogene und exogene Faktoren machen deswegen in Griechenland eine gründliche aber auch schnelle Reform seines Bildungswesens erforderlich. Die Reform - Basteleien der letzten Jahre müßten endlich aufgegeben und solide, ernsthafte Arbeit, die kein Flickwerk duldet, geleistet werden. Zuallererst sollten wir alle zu der Einsicht kommen, daß Reform des Bildungswesens nicht mit Reform des Gymnasiums gleichzusetzen ist, wie es zum Teil bei den bisherigen Reformversuchen der Fall war. Das Bildungswesen umfaßt eben neben dem Gymnasium auch die Grundschule und die Universität, die Berufsbildung und die Erwachsenenbildung und nicht weniger die Vorschulerziehung. Eine umfassende Reform, wie wir sie z. B. brauchen, darf keine Grenzen nach oben oder unten setzen und die eine oder andere Stufe des Bildungswesens ausschließen. Es muß entschieden klargestellt werden, daß die Schullaufbahn eines Kindes nicht erst mit zwölf Jahren beginnt, d. h. mit dem Ende der obligatorischen Grundschule und dem Eintritt ins Gymnasium. Wir wissen heute vielmehr, daß in diesem Alter für die meisten Kinder hinsichtlich ihrer schulischen und sozialen Startchancen die Würfel bereits gefallen und die Weichen für ihr späteres Leben gestellt sind. Die Vorschulerziehung ist deswegen ein Kernstück jeder echten Reform, ja, sie ist der Schlüssel zur Reform eines gesamten Bildungswesens, einer Reform von unten, die auf einer starken, gut fundierten und gesunden Basis aufbauen will.

Eine solche Reform soll gründlich vorbereitet und bis auf jede Einzelheit durchdacht sein. Sie ist deswegen nicht das Werk ei-

nes Einzelnen oder nur einiger Männer. Wir schließen uns einer von der gesamten griechischen Erzieherschaft erhobenen Forderung an, wenn auch wir diese Reform einer Kommission aus Bildungsexperten aller Richtungen und politischen Parteien anvertraut wissen wollen. Denn nur ein derartig repräsentatives und unabhängiges Gremium vermag die Bildungspolitik aus dem regierungspolitischen Sog herauszuhalten und sie nach spezifisch pädagogischen Gesichtspunkten zu gestalten.

Die erste Aufgabe dieser Bildungskommission wird sein müssen, daß sie zwei Vorarbeiten in Angriff nimmt: Sie muß erstens eine genaue Bestandaufnahme vom griechischen Bildungswesen machen, wie sie z. B. der PLOWDEN - Report in England durchgeführt hat, und zweitens hat sie die theoretischen Grundlagen der Bildungspolitik (s. Kapitel 3.8.) zu diskutieren. Diese Vorarbeiten soll sie den Lehrern und der Öffentlichkeit zur Diskussion stellen mit der erklärten Absicht, die Bildungspolitik zu einem öffentlichen, pädagogischen, soziologischen und politischen Thema zu machen.

Aus dieser Diskussion ist unter anderem zweierlei zu erwarten: erstens soll sich die griechische Öffentlichkeit dessen bewußt werden, daß das heutige Erziehungswesen in Griechenland sowohl in quantitativer als auch in qualitativer hinsicht weder mit dem Erziehungswesen anderer Länder Schritt halten, noch den Aufgaben der Gegenwart und viel weniger noch der Zukunft gerecht werden kann. Sie soll sich zweitens dessen bewußt werden, daß eine fungible Erziehung eine klug gelenkte Planung über Jahre, ja Jahrzehnte hinaus voraussetzt.

Anschließend müßte die Kommission - dem demokratischen Prinzip entsprechend, alle wichtigen gesellschaftlichen Entscheidungsprozesse unter öffentliche Kontrolle zu stellen - aufgrund dieser Vorarbeiten den Entwurf einer mittelfristigen Planung ausarbeiten und ebenfalls der öffentlichen Diskussion stellen. Gleichzeitig wird damit auch ein Fehler vermieden, den man in der Vergangenheit oft begangen hat, nämlich daß sich die öffentliche Kontrolle erst dann einschaltet, wenn die Entscheidungen schon gefallen sind, und die Betreffenden (Erzieherinnen, Lehrer, Eltern u. a.) sich an die Erlasse zu halten haben.

Den zeitlichen Geltungsbereich einer solchen Planung macht schon das Wort "mittelfristig" deutlich. Bei Planungen im Bereich der Gesellschaftspolitik gilt heute eine Periode von 15 Jahren als "vertretbarer mittelfristiger Prognosezeitraum" (H. V. RECUM,

1971, S. 17). Bildungspolitisches Ordnen und Planen aber erfordert mehr als anderswo ein Denken in langen Fristen. Zugleich mit der Erstellung des mittelfristigen Planes sollte man sich deswegen schon jetzt Gedanken darüber machen, welchen Lauf die bildungspolitische Entwicklung etwa bis zum Jahre 2000 nehmen könnte bzw. müßte. Nur sollte man im Zuge dieser Planungen die Gegenwart mit ihren drängenden Aufgaben nicht aus den Augen verlieren. Die Aufstellung und Durchführung eines Sofortprogramms tritt deshalb an die erste Stelle jeder Planung und jeder Reform.

Im Bereich der Vorschulerziehung wird bei dieser Planung angestrebt, neue Wege zu eröffnen, um möglichst viele Vorschulkinder erfassen zu können. Dem Ausbau von Kindergärten in ländlichen Gebieten und Arbeitervierteln sollte bei entsprechenden Möglichkeiten Priorität eingeräumt werden. Eine umgehende Maßnahme des Sofortprogramms wird außerdem die reichliche Ausstattung aller Kindergärten mit didaktischem Material sein, wobei vor allem die überbesetzten Kindergärten berücksichtigt werden müssen. Das die Selbstkontrolle fördernde und auch bei überfüllten Kindergärten bewährte Montessorische Material wäre hier besonders zu empfehlen.

Mit besonderer Fürsorge sollte sich die Bildungskommission der Situation einer Vielzahl von kleinen und abgelegenen Dörfern annehmen, die nicht über die gesetzliche Mindestzahl von Kindern verfügen, um einen Kindergarten oder eine Schule errichten zu können und die aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen noch lange nicht im Besitz von eigenen Einrichtungen dieser Art sein werden. Die Einrichtung mobiler Kindergärten nach dem dänischen Vorbild oder nach Art der englischen Children's Caravans o. ä. wäre auch in unserem Lande ernsthaft zu diskutieren. Schließlich ist es auch in Griechenland an der Zeit, sich über einen angemessenen Einsatz der Massenmedien für Bildungszwecke Gedanken zu machen, nachdem schon seit Jahren in anderen Ländern positive Erfahrungen darüber gesammelt worden sind (Sesame - Street u. a.).

ANHANG: DER FRAGEBOGEN

Die Befragung von griechischen Kindergärtnerinnen haben wir hauptsächlich zu unserer eigenen Informierung durchgeführt. Wir wollten damit unser persönliches Bild von der Lage des Vorschulwesens in Griechenland überprüfen, mit der Wirklichkeit in Einklang bringen, ergänzen und korrigieren, soweit es erforderlich war. Diesen Zweck haben wir auch erreicht, so daß wir glauben, daß wir mit Hilfe dieser Befragung eine bessere und differenziertere Kenntnis des griechischen Kindergartens gewinnen konnten, als es ohne den Fragebogen möglich gewesen wäre. Doch so aufschlußreich die Umfrage für uns auch gewesen ist, so bildet sie keineswegs die Grundlage für unsere Arbeit. Vielmehr diente sie uns nur als sekundäres Hilfsmittel, als Korrektiv, was auch ohne weiteres aus der Arbeit selbst ersichtlich ist.

Was nun die Durchführung der Befragung angeht, so mag man vielleicht manches daran auszusetzen haben und vor allem die Methode der "Einzelbefragung durch zugesandten Fragebogen mit beigelegtem frankierten Umschlag" bemängeln. Sie ist eben nicht die beste Methode der praktischen Sozialforschung. Darüber waren wir uns schon von Anfang an im klaren. Da uns jedoch nur wenig Zeit zur Verfügung stand, mußten wir auf andere, vielleicht bessere aber auch zeitraubendere (Diskussion mit einer oder mehreren Gruppen, teilnehmende Beobachtung, persönliches Interview u. ä.) verzichten. Angesichts des gesteckten Ziels aber kann diese Methode nicht als ungeeignet und die Befragung schlechthin nicht als unergiebig bezeichnet werden.

Den Fragebogen haben wir aufgrund eines entsprechenden ausführlichen Fragebogens erstellt, dessen Zusammenstellung das Ziel des Seminars "Institutionsanalyse Kindergarten - Items für einen Fragebogen" im Wintersemester 1970/71 unter Leitung von W. WEINMANN und H. WENZEL war. Nach sorgfältigen Erwägungen haben wir insgesamt 38 Haupt- und Sondierungsfragen ausgewählt und ausgearbeitet. Den Fragebogen haben wir hier in Deutschland vorbereitet und vervielfältigt. Er besteht aus zwei zusammengehefteten Blättern. Die drei ersten Seiten beinhalten die Fragen. Auf der letzten Seite sind in Kürze der Zweck der Befragung sowie Hinweise für das richtige Ausfüllen des Fragebogens angegeben. Zugleich wird Anonymität und Diskretion zugesichert.

Die Befragung wurde im Frühjahr 1971 durchgeführt. Da wir keine repräsentative Liste mit Namen von Kindergärtnerinnen erhalten konnten, haben wir sämtlichen Studentinnen der Fachhochschule für Kindergärtnerinnen in Kallithea (Athen) je einen Fragebogen in frankiertem Briefumschlag übergeben mit der Bitte, ihn in den bevorstehenden Osterferien an eine ihnen bekannte Kindergärtnerin weiterzuleiten. Somit konnten wir Geld und Mühe sparen, und zugleich hofften wir auch, auf diese Weise die Repräsentativität der Befragung zu sichern. Wie sich in der Folge aus den uns zurückgesandten Fragebogen ergab, waren wir auch zu dieser Annahme berechtigt, denn die Antworten kamen aus allen Teilen Griechenlands.

Wir haben ungefähr 150 Fragebogen ausgeteilt aber nur 38 zurückerhalten. Wir können uns nur schwer die relativ hohe Enthaltung erklären. Eine Vermutung ist die, daß sicher ein Teil der Fragebogen die Kindergärtnerinnen nicht erreicht hat. Ein anderer Grund dürfte vielleicht darin liegen, daß die Kindergärtnerinnen im allgemeinen jeder Befragung mißtrauisch gegenüberstehen, weil sie oft dahinter eine indirekte Kontrolle wittern. Eine weitere Ursache der mangelnden Beteiligung an der Umfrage könnte nach Ansicht eines griechischen Lehrers auch der Umstand sein, daß manche Grundschulinspektoren die Durchführung von Befragungen ohne ihre Genehmigung nicht erlauben und den Kindergärtnerinnen und Lehrern ihres Schulbezirks Anweisungen zur strikten Einhaltung dieses Verbots geben.

Im Gegensatz dazu haben uns die Direktorin und die stellvertretende Direktorin der Fachhochschule für Kindergärtnerinnen in Athen sowie auch die Leiterin der Musterkindergärten außergewöhnliche Hilfsbereitschaft entgegengebracht. Ihnen und allen Kindergärtnerinnen, die mit Geduld unsere Fragen beantwortet haben, möchten wir an dieser Stelle unseren herzlichen Dank aussprechen.

F R A G E B O G E N
FÜR GRIECHISCHE KINDERGÄRTNERINNEN

I. KINDERGARTEN UND KINDER

1. Schulbezirk
2. Zahl der Kinder - der Kindergärtnerinnen
3. Privat - öffentlich
4. Halbtägiger (vormittags - nachmittags) - ganztägiger Betrieb
5. Im gleichen Gebäude mit der Schule untergebracht - nicht
6. Zahl der behinderten Kinder (körperlich - geistig - beides)
7. Zahl der Mütter, die außerhalb ihres Hauses arbeiten
8. Spielzeug des Kindergartens
9. Didaktische Materialien des Kindergartens

II. KINDERGÄRTNERIN

10. Ledig - verheiratet - Kinder
11. Beruf des Vaters
12. Geschwisterzahl
13. Dauer der Berufsausübung
14. Beabsichtigte Berufsausübung - bis zur Pensionierung
    viele Jahre noch
    2-3 Jahre noch
    bald aufgeben (Gründe)

III. AUSBILDUNG

15. Besuchte Fachhochschule
16. Ausbildungsgang für die Berufsbildung entscheidend - nicht
17. Selbststudium nachher entscheidend - nicht
18. Theoretische Ausbildung ungenügend - ausreichend - gut
    sehr gut
19. Praktische Ausbildung ungenügend - ausreichend - gut
    sehr gut
20. Berufliche Qualifikation für den Unterricht in den zwei ersten Klassen der Volksschule vorhanden - nicht
21. Ausbildungsfächer, die mehr betont werden sollten
22. Ausbildungsfächer, die weniger betont werden sollten
23. Autorenname und Titel der drei besten griechischen Bücher über Vorschulerziehung
24. Die drei größten Pädagogen der Vorschulerziehung
25. Drei Länder mit einem guten vorschulwesen
26. Abonnentin einer (mehrerer) Fachzeitschrift(en) (Name)

IV. ARBEITSWEISE

27. Arbeit nach einer bestimmten Methode bzw. System
(Fröbel - Montessori - Decroly - Claparède)
Nur in Anlehnung an
gemischt
28. Aufstellung eines Arbeitsplanes
(Wochen- Monats- Jahreszeits- Jahresplan)
29. Für das Lesenlernen im Kindergarten - mit Vorbehalt - wider
30. Dulden - ermuntern - verbieten: Mädchenspiele für Jungen
Jungenspiele für Mädchen
31. Dulden - ermuntern - verbieten: Spiel mit Spielzeug typisch für das andere Geschlecht

V. KONTAKT MIT DEN ELTERN

32. Häufigkeit der Elternversammlung
fünfmal im Jahr - weniger - mehr
33. Kommen die Hälfte - mehr - weniger Eltern
34. Kommen mehr Frauen - mehr Männer - gleich
35. Anerkennung der Arbeit von Eltern und Öffentlichkeit
gut - mittelmäßig - kaum
36. Anerkennung der Arbeit von den Vorgesetzten
gut - mittelmäßig - kaum

VI. ZIELE DER VORSCHULERZIEHUNG

37. Reihenfolge der Wichtigkeit folgender Ziele
Schulung und Differenzierung der Sinne
religiöse Erziehung
Spracherziehung
soziale Erziehung
kognitive Förderung
Vorbereitung auf die Schule
Übergang vom Spiel zur Arbeit
Gewöhnung an das Gruppen- (Schul-)leben
seelische Sicherheit und Selbstbewußtsein
freies Spiel ohne Sorgen und Gefahren
38. Welche wichtige Ziele fehlen

LITERATURVERZEICHNIS

A' LITERATUR IN DEUTSCHER SPRACHE

AEBLI, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbeeinflussungen. In: H. ROTH, 1968, S. 151-191.

AEBLI, H.: Über die geistige Entwicklung des Kindes. 2. Aufl. Stuttgart 1968 a.

ARNOLD, W.: Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder. In: H. ROTH, 1968, S. 357-375.

BALACHAMIS, P.: Die griechische Volksschullehrerbildung unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses der deutschen Pädagogik. Diss. München 1971.

BALLAUFF, TH.: Biologie. In: A. FLITNER, 1963, S. 21-53.

BARRES, E.: Erziehung im Kindergarten. Eine empirische Untersuchung. Weinheim 1972.

BAUMGARTNER, A.: Didaktischer Bezugsrahmen einer vorschulischen Erziehung. In: G. BECHERT/G. HEERMANN, 1972, S. 25-48.

BECHERT, G./HEERMANN, G. (Hrsg.): Chancengleichheit durch Förderung. Weinheim 1972.

BECKMANN, H.-K.: Lehrerseminar-Akademie-Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Weinheim 1968.

BEITL, M. D.: Neue Aspekte der Vorschulerziehung. In: Die Schulwarte, 24, 1971, 8, S. 1-12.

BELSER, H. u.a.: Curriculum-Materialien für die Vorschule. Weinheim 1972.

BENEDICT, R.: Urformen der Kultur. Hamburg 1955.

"b:e"-Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim 1971.

BEREITER, C./ENGELMAN, S. u.a.: Eine intellektuell orientierte Vorschule für kulturell benachteiligte Kinder. In: F. HECHINGER, 1970, S. 81-104.

BERGIUS, R.: Entwicklung als Stufenfolge. In: Handb. d. Psych., 3. Bd., S. 104-195, Göttingen 1959.

BERGIUS, R.: Analyse der "Begabung": Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: H. ROTH, 1968, S.229-268.

Berliner Redaktionsgruppe: Sozialisation und kompensatorische Erziehung (vervielf. Manuskript). Berlin 1969.

BERNFELD, S.: Sisyphos, oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt 1967.

BERNING, W. (Bearb.): Vorschulische Erziehung-Probleme und Initiativen (Dt. Bundestag, Materialien 27). Bonn 1971.

BERNSTEIN, B.: Sprache und Lernen als Sozialprozeß. In: A. FLITNER/H. SCHEURL, 1967, S. 253-270.

BERNSTEIN, B.: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970. Amsterdam 1970.

BERNSTEIN, B.: Der Unfug mit der "kompensatorischen" Erziehung. In: "b:e"-Redaktion, 1971, S. 21-36.

BETTELHEIM, B.: Die Kinder der Zukunft-Gemeinschaftserziehung als Weg einer neuen Pädagogik. München 1973.

BITTNER, G./REHM, W. (Hrsg.): Psychoanalyse und Erziehung. München 1964.

BITTNER, G./SCHMID-CORDS, E. (Hrsg): Erziehung in früher Kindheit. München 1968.

BITTNER, G.: Sprache und affektive Entwicklung.Stuttgart 1969.

BITTNER, G.: Vorschulerziehung und kindliche Identität. In: Z. f. Päd., 17, 1971, 4, S. 417-430.

BLOOM, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim 1971.

BOLLNOW, O. F.: Die pädagogische Atmpsphäre. Heidelberg 1964.

BOLLNOW, O. F.: Die Pädagogik der deutschen Romantik. 2. Aufl. Stuttgart 1967.

BORNSTEIN, S.: Unbewußtes der Eltern in der Erziehung der Kinder. In: G. BITTNER/W. REHM, 1964, S. 86-95.

BRÖMSE, P.: Musik im Vorschulalter. In: W. CORRELL, 1970, S. 58-81.

BRUNER, J. S.: Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf 1971.

BÜHLER, H.: Die Sprachbarrierentheorie von B. Bernstein-Zum Forschungsstand in der Soziolinguistik. In: Z.f.Päd., 17, 1971, 4, S. 471-481.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: BILDUNGSGESAMTPLAN (5. Entwurf). Bonn 1971.

BUSS, A.: Didaktische Probleme gemeinschaftlicher Erziehung von Kleinkindern. In: G. HUNDERTMARCK/U. ULSHOEFER, 1972, Bd. 3, S. 75-113.

BUYTENDIJK. F. J. J.: Mensch und Tier. Ein Beitrag zur vergleichenden Psychologie. Hamburg 1958.

CAESAR, B.: Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtspezifischer Sozialisation. Reinbek 1972

CALLIES, E.: Vorschulerziehung. Münster 1970.

CARACOSTAS, G.: Beitrag:"Griechenland". In: W. SCHULTZE,1972, S. 247-263.

CHADWICK, M.: Die Erziehung des Erziehers. In: G. BITTNER/W. REHM, 1964, S. 69-85.

CLAESSENS, D.: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten, sozio-kulturellen Geburt" des Menschen. 2. Aufl. Berlin 1967.

COMENIUS, J. A.: Große Didaktik. Hrsg. v. A. FLITNER. Düsseldorf 1954.

CORRELL, W.(Hrsg.): Lernen und Lehren im Vorschulalter. Donauwörth 1970.

CRUTCHFIELD, R. S.: Individueller Unterricht in kreativem Denken. In: G. MÜHLE/CH. SCHELL, 1970, S. 116-128.

DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.

DAHRENDORF, R.: Homo Sociologicus (1958).10. Aufl. Opladen 1971.

DELIKOSTOPULU, M.: Das Problem "Autorität und Freiheit" im Hinblick auf die griechische Volksschule. Diss. München 1972.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Das Kind in der Lerngesellschaft-Neue Aspekte der Vorschulerziehung. Köln 1970.

DEUTSCH, M.: Die soziale Umwelt des Kleinkindes und sein späterer Schulerfolg. In: F. HECHINGER, 1970, S.21-29.

DEUTSCH, M.: Gesellschaftliche und psychologische Perspektiven der Entwicklungsförderung bei Vorschulkindern. A. a. O., S. 58-74.

Deutscher Bildungsrat: STRUKTURPLAN für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.

DIETRICH, TH.: Neue Entwicklungen in der Pädagogik der Unterstufe in der DDR. In: Die Grundschule, 1, 1969, 4, S. 47-58.

DOMAN, G./LÜCKERT, H.-R.: Wie kleine Kinder lesen lernen. Freiburg 1966.

DU BOIS-REYMOND, M.: Strategien kompensatorischer Erziehung. Das Beispiel der USA. Frankfurt 1971.

DWENGER, G. J. (Hrsg.): Zucht oder antiautoritäre Erziehung? Stuttgart 1970.

ELSCHENBROICH, D.: Von der "Dummheit", die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll. In: betrifft: erziehung, 4, 1971, 8, S. 29-33.

ENGELHARDT, R.: Neue Curricula für die soziale Erziehung in der Grundschule. In: G. BECHERT/G. HEERMANN, 1972, S. 107-122.

ERIKSON, E.: Kindheit und Gesellschaft. 2. dt. Aufl. Stuttgart 1965.

FARADAY, A.: Wilhelm Reich-Wiederentdeckung. In: betrifft: erziehung, 4, 1971, 3, S. 42-44.

FATKE, R.: Psychohygienische Probleme der Förderung sozial benachteiligter Kinder. In:Z.f.Päd.,16,1970,S.65-81.

FATKE, R.: Ist Intelligenz doch vererbar? Bericht über die Kontroverse um die Thesen A. Jensens in den USA. In: betrifft: erziehung, 4, 1971, 6, S. 15-22.

FATKE, R.: Kompensatorische Erziehung im Vorschulalter. In: G. HUNDERTMARCK/U. ULSHOEFER, 1972, Bd. 3, S.187-211.

FEND, H.: Sozialisierung und Erziehung. 4. Aufl. Weinheim 1971.

FLECHSIG, K.-H.: Erziehung zur Kreativität. In: A. FLITNER/ H. SCHEUERL, 1967, S. 195-210.

FLITNER, A. u.a.: Wege zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1963.

FLITNER, A.: Der Streit um die Vorschul-Erziehung (1967). In: G. BITTNER/E. SCHMID-CORDS, 1968, S. 364-384.

FLITNER, A. u.a.: Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik. München 1969.

FLITNER, A.: Das Kind in der Leistungsgesellschaft. Referat bei der Bundestagung des Verbandes der kath. Erholungsheime etc. in Münster 1969. Freiburg 1969 a.

FLITNER, A.: Diskussionsbemerkungen zu den Kindergarten-Untersuchungen und zu der Einstellungsskala von A.-M. Tausch. In: Z.f.Päd., 16, 1970, 2, S. 243-246.

FLITNER, A.: Rollenspiel mit benachteiligten Kindern. Zu S. Smilanskys Untersuchungen über das soziodramatische Spiel. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, 22, 1971, 3, S. 89-94.

FLITNER, A.: Das Kind in der Gesellschaft. In: G. HUNDERTMARCK/ H. ULSHOEFER, 1972, 3. Bd., S. 11-35.

FLITNER, A.: Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München 1972 a.

FLITNER, A.: Das Kind im Wandel der Zeiten. In: R. HÖRL, 1972, S. 11-15 b.

FLITNER, A./HORNSTEIN, W.: Kindheit und Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung. In: Z.f.Päd.,10, 1964, 4, S. 311-339.

FLITNER, A./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967.

FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). 10. Aufl. Stuttgart 1965.

FRAIBERG, S.: Die magischen Jahre in der Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes. Reinbek 1972.

FRÖBEL, F.: Menschenerziehung. Hrsg. v. E. HOFFMANN. Düsseldorf 1951.

FROMM, E.: Vorwort zu: A. Neill, 1969, S. 11-18.

FÜRSTENAU, P.: Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1967.

GEBAUER, TH. u.a.: Begabungsförderung im Vorschulalter. Reform in der Diskussion. Stuttgart 1971.

GEHLEN, A.: Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek 1961.

GEHLEN, A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 7. Aufl. Bonn 1962.

GLOWKA, D.: Anmerkungen zur Curriculum-Reform in der UdSSR. In: betrifft:erziehung, 3, 1970, 10, S. 15-23.

GÖBELS, W.: Die sozio-ökonomische Lage von Familien: Ihr Einfluß auf die Sozialisation des Kindes. In: G. HUNDERTMARCK/H. ULSHOEFER, 1972, Bd. 1, S. 84-108.

GOTTSCHALCH, W. u.a.: Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt 1971.

GOTTSCHALDT, K.: Begabung und Vererbung. Phänogenetische Befunde zum Begabungsproblem. In: H. ROTH, 1968,S.129-150.

GRAUER, G.: Die Entwicklung des Leistungsstrebens. In: "b:e"-Redaktion, 1971, S. 59-82.

GUILFORD, J. P.: Kreativität. In: G. MÜHLE/CH. SCHELL, 1970, S. 13-36.

GUILFORD, J. P.: Grundlegende Fragen bei kreativitätsorientiertem Lehren. A. a. O., S. 139-164.

HABERMAS, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Vervielf. Manuskript. Frankfurt 1968.

HADJIMANOLIS, E.: Schule und Entwicklung. Ein Beitrag zur Schulanalyse und -entwicklungsstrategie dargestellt am Beispiel Griechenland. Köln 1972.

HÄNSEL, D./ORTMANN, H.: Kompensatorische Vorschulerziehung und sozialer Aufstieg. In: Z.f.Päd.,17,1971,4,S.431 ff.

HALLMAN, R. J.: Techniken des kreativen Lehrens. In: G. MÜHLE/CH. SCHELL, 1970, S. 175-180.

HART, H. H.(Hrsg.): Summerhill: pro und contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek 1971.

HECHINGER, F. (Hrsg.): Vorschulerziehung als Förderung sozialbenachteiligter Kinder. Stuttgart 1970.

HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: H. ROTH, 1968,S.193-228.

HECKHAUSEN, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: TH. HERRMANN, 1970, S. 131-169.

HECKHAUSEN, H. u.a.: Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule. Düsseldorf 1970 a.

HEINSOHN, G.: Vorschulerziehung heute? Vorschulerziehung und Kapitalismus. Frankfurt 1971.

HERRMANN, TH. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. 2.Aufl. Göttingen 1970.

HETZER, H.: Kind und Jugendlicher in der Entwicklung (1948). 12. Aufl. Hannover 1970.

HOENISCH, N. u.a.: Vorschulkinder. Stuttgart 1969.

HOFFMANN, E.: Die psychologischen Voraussetzungen der Schulreife. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, 1, 1950, S. 3-10.

HOFFMANN, E.: Wege und Formen der frühkindlichen Bildung. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, 2, 1951, 1, S. 1-6, 2, S. 32-36, 3, S. 65-69.

HOFFMANN, E.: Spielpflege. In: H. SCHEUERL, 1966,S. 146-157.

HOFFMANN, E.: Der Anspruch des Kleinkindes auf Bildung. Antwort an H-R. Lückert. In: Die Grundschule, 2, 1967, 1, S. 17-32.

HOFFMANN, E.: Frühkindliche Bildung und Schulanfang. In: G. BITTNER/E. SCHMID-CORDS, 1968, S. 344-363.

HOFFMANN, E.: Vorschulerziehung in Deutschland. Witten 1971.

HOFSTÄTTER, P. R. (Hrsg.): Psychologie. Das Fischer Lexikon A-Z. Frankfurt 1957.

HOLZKAMP, CH.: Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten. In: "b:e"-Redaktion, 1971, S. 83-114.

HÖRL, R. (Hrsg.): Die Zukunft unserer Kinder. Für eine moderne Erziehung. München 1972.

HUNDERTMARCK, G.: Soziale Erziehung im Kindergarten. Stuttgart 1969.

HUNDERTMARCK, G.: Soziale Erziehung: Das Kind in der Gruppe. In: Die Grundschule, 3, 1971, 1, S. 24-29.

HUNDERTMARCK, G./ULSHOEFER, H. (Hrsg.): Kleinkinderziehung. 3 Bde. München 1972.

HUNT, J. Mc V.: Die psychologischen Grundlagen einer kompensatorischen Vorschulerziehung. In: F. HECHINGER, 1970, S. 30-57.

INGENKAMP, K.: Neuere Untersuchungen zur Frage des Einschulungsalters. In: Z.f.Päd., 13, 1967, 3, S. 271-287.

JANNOULIS, N.: Die griechische Landschule. Versuch einer Reform des griechischen Landschulwesens. Diss. Tübingen 1968.

KARAJANNIDIS, D.: Probleme des griechischen Schulwesens und ihr Zusammenhang mit der deutschen Pädagogik. Diss. Tübingen 1966.

KEMMLER, L./HECKHAUSEN, H.: Ist die sogenannte "Schulreife" ein Reifungsproblem? (1962). In: F. WEINERT (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Köln 1967, S. 487-511.

KENTLER, H.: Sexualerziehung. Reinbek 1970.

KEPPLER, C.: Das Erlernen der Sprache und ihre Bedeutung für die kognitive Entwicklung. In: G. HUNDERTMARCK/H. ULSHOEFER, 1972, Bd. 2, S. 88-112.

KERN, A.: Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule. Freiburg 1951.

KERSCHENSTEINER, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (1921). 4. Aufl. München 1949.

KIEFER, G. R.: Situation, politische Relevanz, Standortbestimmung der Kinderläden in der BRD. In: G. J. DWENGER, 1970, S. 43-48.

KITSARAS, J.: Zur Wiedergeburt der griechischen Paideia. Die dringlichsten Unterrichtsfragen in der Gegenwart. Diss. Zürich 1957.

KLAFKI, W. u.a.: Erziehungswissenschaft (Funk-Kolleg). 3 Bde. Frankfurt 1970-1971.

KONIDITSIOTIS, B.: Maieutische Elemente in der neueren Pädagogik. Untersuchungen bei P. Natorp, G. Kerschensteiner, H. Gaudig, E. Spranger und F. Copei. Diss. Tübingen 1960

KOSSOLAPOW, L.: Neuere Tendenzen in der pädagogisch-psychologischen Forschung und ihre Konsequenzen für die Kleinkinderziehung. In: G. HUNDERTMARCK/H. ULSHOEFER, 1972, Bd. 2, S. 7-54.

KOSSOLAPOW, L.: Kreativität. A.a.O., S. 139-167 a.

KOTHE, S.: Mathematik in der Vorschulerziehung. Fachspezifischer Lernbereich oder Aktivitätsfeld für allgemeines strukturerkennendes Denken? In: Die Schulwarte, 24, 1971, 8, S. 36-46.

KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: "b:e"-Redaktion, 1971, S. 161-183.

KRON, F. W. (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung. Bad Heilbrunn/Obb. 1973.

LANDMANN, M.: Philosophische Anthropologie. Berlin 1969.

LANGEVELD, M.: Studien zur Anthropologie des Kindes (1956). 2. Aufl. Tübingen 1964.

LANGEVELD, M.: Einführung in die theoretische Pädagogik (1949). 5. Aufl. Stuttgart 1965.

LANGEVELD, M.: Über die Verwendung exakter Methoden bei der Auswertung von psychologischen Untersuchungen. Zu B. S. Bloom "Stability and Change". In: Z.f.Päd., 16, 1970, 2, S. 295-304.

LAUNER, I.: Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit. Berlin 1969.

LEXIKON DER PÄDAGOGIK in 3 Bänden. Hrsg. v. H. KLEINERT u.a., Bern 1950-1952.

LIDZ, TH.: Familie und psychosoziale Entwicklung. Frankfurt 1971.

LIEGLE, L.: Kollektiverziehung: Das Modell Kibbutz. In: "b:e", 4, 1971,1,S.15-21, 2,S.29-34.

LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen? 7.Aufl.Stuttgart 1958.

LOCH, W.: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen 1963.

LÜCKERT, H.-R.: Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. In: Evang. Kinderpflege, 18, 1967, S. 214-238.

LÜCKERT, H.-R.: Vorwort zu: H. F. ROBISON/B. SPODEK, 1968, S. 7-11.

LÜCKERT, H.-R.: Revision der Kindergarten-Pädagogik: Plädoyer für die Elementarbildung. In: Dt. UNESCO-Kommission, 1970, S. 7-16.

LÜDTKE, H.: Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation. In: "b:e"-Redaktion, 1971, S. 132-160.

LURIJA, A. R./JUDOWITSCH, F. I.: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. Düsseldorf 1970.

MANDL, H.: Kompendium deutschsprachiger Schulreifetests. München 1970.

MEAD, M.: Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften. 3 Bde (1928). München 1970.

METZGER, W.: Kann man schöpferisches Denken üben? In: A. FLITNER/H. SCHEUERL, 1967, S. 172-195.

MITSCHERLICH, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München 1963.

MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: H. ROTH, 1968, S. 269-296.

MONTESSORI, M.: Kinder sind anders. Stuttgart 1952.

MUCHOW, M./HECKER, H.: F. Fröbel und M. Montessori.(1929). 2. Aufl. Leipzig 1931.

MÜHLE, G.: Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung. In: H. ROTH, 1968, S. 69-97.

MÜHLE, G./SCHELL, CH. (Hrsg.): Kreativität und Schule. München 1970.

MÜLLER, E.: Vorschulerziehung im ländlichen Raum. Bericht über einen Vorschulversuch in Bodnegg. In: TH. Gebauer u.a., 1971, S. 131-159.

MÜLLER, P.: Familie und Schulreife. Sozialpsychiatrische Untersuchungen. Göttingen 1967.

MÜLLER, R. G. E.: Vorschulerziehung. Begabung fördern-Leistung fordern? München 1971.

MUSSEN, P. H.: Einführung in die Entwicklungspsychologie. München 1971.

MUTSCHLER, D.: Intelligenz und Kreativität. In: A. FLITNER u.a., 1969, S. 56-71.

NAGEL, K.: Motivation. In: G. HUNDERTMARCK/H. ULSHOEFER, 1972, Bd. 2, S. 113-138.

NEIDHARDT, F.: Die junge Generation. 3. Aufl. Opladen 1970.

NEIDHARDT, F.: Die Familie in Deutschland. 3. Aufl. Opladen 1971.

NEILL, A. S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek 1969.

NEILL, A. S.: Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten. Reinbek 1971.

NIMMERMANN, P.: Begabung und Begaben. Der Einfluß von Umwelt und Schule auf die Lernfähigkeit. In: G. BECHERT/ G. HEERMANN, 1972, S. 11-24.

NITSCHKE, A.:"Das verwaiste Kind der Natur" Ärztliche Beobachtungen zur Welt des jungen Menschen. Tübingen 1962.

NYSSEN, F.: Kinder und Politik. Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation. In: betrifft:erziehung, 3, 1970, 1, S. 20-26.

NYSSEN, F.: Politische Erziehung im Vorschulalter. In: betrifft: erziehung, 4, 1971, 1, S. 35-38.

OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie (1969). 9. Aufl. Donauwörth 1971.

OEVERMANN, U.: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: H. ROTH, 1968, S. 297-356.

OSTERRIETH, P. A.: Durch Lernen wachsen. Lernerziehung- psychologische gesehen. München 1973.

PIAGET, J./INHELDER, B.: Die Psychologie der frühen Kindheit. In: D. u. R.KATZ, Handb. d. Psych. 2. Aufl. Basel 1960, S. 275-314.

PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz (1947). 4. Aufl. Zürich 1970.

PLESSNER, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. 2. Aufl. Berlin 1965.

PORTMANN, A.: Biologie und Geist. Zürich 1956.

PORTMANN, A.: Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. 3. Aufl. Basel 1969.

PREUSS-LAUSITZ, U.: Vom Schwinden der "Fähigkeit", sich mit dem politischen System zu identifizieren. Zur Kritik der sogenannten "politischen Sozialisation". In: betrifft:erziehung, 6,1973,2,S.19-24, 3,S.44-48.

Proletarisches Kindertheater: Bericht über das prol. Kindertheater X. In: betrifft:erziehung,5,1972,2,S.19-31.

RANG, M.: Erwachsener und Kind. In: Die Grundschule, 2,1967, 1, S. 44-52.

REBLE, A.: Lehrerbildung in Deutschland. Ratingen 1958.

RECUM, H. v.: Der Finanzbedarf eines expandierenden Vorschulsystems. Stuttgart 1971.

RICHTER, H. E.: Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie. Reinbek 1969.

RINNE, H.: Politische Sozialisation als exemplarischer Bereich des Curriculum für die Elementarerziehung. In: G. BECHERT/G. HEERMANN, 1972, S. 49-59.

RITTER, H./ENGEL, W.: Genetik und Begabung. In: H. ROTH, 1968, S. 100-128.

ROBISON, H. F./SPODEK, B.: Neue Wege im Kindergarten. Die Vorschule der Fünfjährigen. Freiburg 1968.

ROEDER, P.-M.: Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg. In: "b:e"-Redaktion, 1971, S. 1-20.

ROHRACHER, H.: Kleine Charakterkunde. 9. Aufl. Wien 1961.

ROLFF, H. G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1967.

ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. I (Bildsamkeit und Bestimmung). Hannover 1966.

ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1968.

SAGI, A.: Der Freiburger Modellkindergarten. Erste Erfahrungen. In: TH. GEBAUER u.a., 1971, S. 161-238.

SALBER, W.: Die Entwicklung der Sprache. In: Handb.d.Psych., 3. Bd. Göttingen 1959, S. 442-476.

SAMSTAG, K.: Für und wider die "akzelerierende Instruktion". In: Die Grundschule, 2, 1967, 1, S. 33-43.

SCHEFFER, U.: Gesellschaftliche Komplikationen der Vorschulpädagogik. In: Die Grundschule,3,1971,1,S.14-23.

SCHEIBE, W.(Hrsg.): Die Pädagogik des XX. Jahrhunderts. Stuttgart 1960.

SCHELER, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos. Darmstadt 1928.

SCHENK-DANZINGER, L.: Begabung und Entwicklung. In: Handb.d. Psych., 3. Bd. Göttingen 1959, S. 358-403.

SCHENK-DANZINGER, L.: Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife. Stuttgart 1968.

SCHEUERL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie des Spiels. 7.Aufl. Weinheim 1966.

SCHMALOHR, E.: Möglichkeiten und Grenzen einer kognitiven Frühförderung. Psychologische Voraussetzungen von Vorschul-Bildungsprogrammen. In: Z.f.Päd.,16,1970,1,S.1-25.

SCHMALOHR, E.: Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschulerziehung. München 1971.

SCHMALOHR, E.: Kognitive Entwicklung. In: G. HUNDERTMARCK/H. ULSHOEFER, 1972, Bd. 2, S. 55-87.

SCHMAUS, M./SCHÖRL, M. M.: Die sozialpädagogische Arbeit der Kindergärtnerin. München 1964.

Schülerladen "Rote Freiheit". Analysen, Protokolle, Dokumente. Frankfurt 1971.

SCHÜTTLER-JANIKULLA, K.: Zur Theorie und Praxis der Schulkindergartenarbeit. In: Die deutsche Schule, 59, 1967, S. 456-467.

SCHÜTTLER-JANIKULLA, K.: Einschulungsalter und Vorklassenbetreuung. München 1968.

SCHÜTTLER-JANIKULLA, K.: Sprachbildung in der Vorschulerziehung. Probleme, Methoden, Materialien. In: Die Schulwarte, 24, 1971, 8, S. 13-27.

SCHULTZE, W.: Zum Problem der Schulreife und des Einschulungsalters. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, 17, 1966, S. 97-105.

SCHULTZE, W.: Die Diskussion um die Vorschulerziehung und das Frühlesen. Eine kritische Analyse. In: M. STAHL,1968, S. 45-88.

SCHULTZE, W.: Die Vorschulerziehung in der Diskussion. Eine Zwischenbilanz der Reformbestrebungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Intern. Zt.f. Erziehungswissenschaft, 16, 1970,1, S. 23-45.

SCHULTZE, W.(Hrsg.): Schulen in Europa. Weinheim 1972.

SCHULZ (-BENESCH), G.: Der Streit um Montessori. Kritische Nachforschungen zum Werk einer katholischen Pädagogin von Weltruf. Mit einer internationalen Montessori-Bibliographie. Freiburg 1961.

SCHUSSER, G.: Die problematische These B. Blooms und ihre unkritische Übernahme in die Bildungspolitik. In: Z.f.Päd., 17, 1971, 4, S. 467-469.

SEIFERT, M.: Antiautoritäre Erziehung. In: S. FRAIBERG,1972, S. 217-226.

SHAW, A.: Curriculumelement Rollenspiel. Erprobte Beispiele. In: betrifft:erziehung, 3, 1970, 11, S. 28-30.

SOMMERKORN, I. N.: Kompensatorische Erziehung. Ein Versuch der Integration unterprivilegierter sozialer Gruppen in das amerikanische Erziehungssystem. In: Die deutsche Schule, 61, 1969, S. 708-722.

SPITZ, R. A.: Hospitalismus I und II. In: G. BITTNER/E. SCHMID-CORDS, 1968, S. 77-103.

SPRANGER, E.: Der geborene Erzieher. 4. Aufl. Heidelberg 1958.

SPRANGER, E.: Aus F. Fröbels Gedankenwelt. 3. Aufl. Heidelberg 1960.

STAHL, M.(Hrsg.): Zur Situation der Vorschulerziehung. Heidelberg 1968.

STANDING, E. M.: Maria Montessori. Leben und Werk. Stuttgart o.J.

TAUSCH, A.-M. u.a.: Förderung der Unselbständigkeit/Selbständigkeit bei Kindern durch Sprachäußerungen ihrer Erzieher. Entwicklung und Validierung einer Einschätzungsskala für Erzieher. In: Z.f.Päd., 16, 1970, 1, S. 39-49.

THIERSCH, H.: Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung. In: H. ROTH, 1968, S. 482-490.

THOMAE, H.: Entwicklung und Prägung. In: Handb. d. Psych., 3. Bd. Göttingen 1959, S. 240-311.

TORRANCE, E. P.: Die Pflege schöpferischer Begabung. In: G. MÜHLE/CH. SCHELL, 1970, S. 181-194.

TROUILLET, B.: Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern. 2. Aufl. Weinheim 1968.

TROUILLET, B.: Probleme der französischen Vorschule und Grundschule. In: Die Grundschule, 1, 1969, 4, S. 28-36.

TROUILLET, B.: Vorschulerziehung in den USA. Weinheim 1970.

UEXKÜLL, J. v./KRISZAT, G.: Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen (1940). Frankfurt 1970.

UNESCO: World Survey of Education I (Handbook of educational organisation and statistics). Greece p. 307-313. Paris 1955.

UNESCO: World Survey of Education II (primary education). Greece p. 484-490. Paris 1958.

WACKER, H.: Die Eingangsstufe. Auslese weniger oder Förderung aller Kinder? In: Die Grundschule, 3,1971,2,S.30-33.

WALKER, W. J.: Lehrerpersönlichkeit in kreativer Schulumgebung. In: G. MÜHLE/CH. SCHELL, 1970, S. 204-210.

WEINMANN, W./WENZEL, H.: Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich. In: G.HUNDERTMARCK/H. ULSHOEFER,1972, Bd. 3, S. 114-143.

WILLIAMS, F. E.: Intellektuelle Kreativität und der Lehrer. In: G. MÜHLE/CH. SCHELL, 1970, S. 165-174.

WITZLACK, G.: Zur Diagnostik und Entwicklung der Schulfähigkeit. Berlin 1969.

WOGATZKI, R. u.a.: Lernen im Vorschulalter. Hannover 1969.

WOLF, W.: Das Problem von Anlage und Umwelt. Das Wechselwirkungsmodell. In: W. KLAFKI u.a.,1971, 3.Bd.,S.15-28.

WOLFF, R.: Erziehung ohne Zwang? Über einige Grundfragen antiautoritärer sozialistischer Erziehung. In: betrifft: erziehung, 3, 1970, 9, S. 34-38.

WUDTKE, H.: Ausgleichende Erziehung oder Veränderung der schulischen Leistungskriterien? In: Die Grundschule, 3, 1971, 2, S. 10-16.

XOCHELLIS, P.: Das moderne griechische Elementarschulwesen. Die griechische Elementarschule der Gegenwart in Gegenüberstellung zur bayerischen Volksschule. Diss. München 1960.

XOCHELLIS, P.: Die Gestaltungsfaktoren der griechischen Pädagogik. Ein Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Intern. Zt. f. Erziehungswissenschaft, 11, 1965, 2, S. 94-104.

XOCHELLIS, P.: Pädagogische Grundbegriffe. 3. Aufl. Geretsried 1969.

ZIMMER, J. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. 2 Bde. München 1973.

ZINNECKER, J.: Lehrerin 70. In: betrifft:erziehung, 3, 1970, S. 11-21.

ZULLIGER, H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel (1952). Frankfurt 1970.

B'LITERATUR IN GRIECHISCHER SPRACHE

ΓΕΔΕΩΝ, Σ.: "Αρθρον: νηπιαγωγεῖον. 'Ελευθερουδάκη σύγχρονος ἐγκυκλοπαιδεία, τ. 9ος, σελ. 784. 'Αθῆναι ἄ. ἔ. Artikel: Kindergarten.

ΓΕΩΡΓΙΟΥ, Α.: Τό νηπιαγωγεῖο τοῦ χωριοῦ. Περιοδ. Σχολεῖο καί ζωή, Φεβρ. 1968, σελ. 32-34 (der Kindergarten des Dorfes).

ΔΕΛΤΑ, Π.: Στοχασμοί περί τῆς ἀνατροφῆς τῶν παίδων μας (Τ'ἀνεύθυνα). 4η ἔκδ. 'Αθῆναι 1961 (Gedanken über die Erziehung unserer Kinder).

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,:Πορίσματα. 'Αθῆναι 1958 (Empfehlungen der griechischen Bildungskommission).

ΕΘΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ: 'Επετηρίδες καί τεύχη: Στατιστική τῆς ἐκπαιδεύσεως. 'Αθῆναι 1955 κ.ἑ. Statistische Jahrbücher und Beihefte über die Statistik des Erziehungswesens).

GESELL, A./ILG, F. L.: 'Η βρεφική καί παιδική ἡλικία εἰς τόν σύγχρονον πολιτισμόν. Μτφρ. Κ. Μαχαίρα. 'Αθῆναι 1955. (Säugling und Kleinkind in der Kultur der Gegenwart).

ΖΟΜΠΑΝΑΚΗ, Γ.: Τό πρόβλημα τῆς σχολικῆς ὡριμότητος. Περιοδ. Σχολεῖο καί ζωή, 'Οκτ. 1970, σελ. 409-412. (Das Problem der Schulreife).

ΚΑΛΑΝΤΖΗ, Κ.: Τό σχολεῖο καί ἡ ψυχική ὑγιεινή τοῦ παιδιοῦ. Περιοδ. Σχολεῖο καί ζωή, Αὔγ.-Σεπτ. 1969, σελ. 305-315, 'Οκτ. σελ. 369-379. (Die Schule und die Psychohygiene des Kindes).

ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Β./ΒΛΟΥΤΙΔΗ, Ν.: Σχέσις δημιουργικότητος, νοημοσύνης καί σχολικῶν ἐπιδόσεων. Περιοδ. Σχολεῖο καί ζωή, Νοέμβ.-Δεκ. 1973, σελ. 500 κ.ἑ. (Der Zusammenhang zwischen Kreativität,Intelligenz u. Schulleistung).

ΚΟΤΣΜΑΝΙΔΗ, Θ.: Σκέψεις δι'ἕν σύγχρονον νηπιαγωγεῖον. Περιοδ. 'Ελλ.-χριστ. 'Αγωγή, 'Ιοῦν. 1971, σελ. 183-188. (Gedanken über einen modernen Kindergarten)

ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΥ-ΒΑΛΑΩΡΑΚΗ, Τ.: Προσχολική 'Αγωγή.'Αθῆναι 1963. (Vorschulische Erziehung).

ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΥ-ΒΑΛΑΩΡΑΚΗ, Τ.: "Αρθρα: νηπιαγωγεῖον (σελ. 97-101), νηπιαγωγός (σελ. 101-102), παιδικοί σταθμοί (σελ. 363-365), προσχολική ἀγωγή (σελ. 646-648) στή Μεγ. Παιδ. 'Εγκ., 4ος τόμος, 'Αθῆναι 1968. (Artikel über Kindergarten, Kindergärtnerin, Kinderstationen und Vorschulerziehung in der Gr. Päd. Enzyklopädie).

ΛΕΦΑ, ΧΡ.: Ἱστορία τῆς ἐκπαιδεύσεως. Ἀθῆναι 1942. (Geschichte des Erziehungswesens).

MARROU, H. I.: Ἱστορία τῆς ἐκπαιδεύσεως κατά τήν ἀρχαιότητα. Μτφρ. Θ. Ὠτεινοπούλου. Ἀθῆναι 1961. (Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum).

ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ, Μ.: Τό μυστικό τῆς παιδικῆς ἡλικίας. Μτφρ. Β. Ἀγγελοπούλου, ἔκδ. Μ. Γουδέλη. Ἀθῆναι 1954. (Kinder sind anders. Il segreto dell'Infanzia).

ΜΠΙΡΗ, Κ.: Νηπιαγωγεῖα. Ἀθῆναι 1945. (Kindergärten).

ΜΠΡΑΤΣΙΩΤΟΥ, Π.: Ἑλληνοχριστιανικός πολιτισμός. Μεγ. Παιδ. Ἐγκ., 2ος τόμος, σελ. 482-485. Ἀθῆναι 1967. (Griechisch-christliche Kultur).

ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΑΝΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Β.: Τό νηπιαγωγεῖον καί τά ἀποκλίνοντα τοῦ κανονικοῦ νήπια. Περιοδ. Σχολεῖο καί ζωή, Δεκ. 1972, σελ. 469-474. (Der Kindergarten und die normabweichenden Kinder).

ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΑΝΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Β.: Προσχολική ἀγωγή. Περιοδ. Ἑλλ.-χριστ. Ἀγωγή, Ὀκτ. 1973, σελ. 208-216. (Vorschulische Erziehung).

ΠΑΝΤΖΑΡΗ, Ε.: Ἡ προσχολική περίοδος. Περιοδ. Σχολεῖο καί ζωή, Ἀπρ. 1971, σελ. 184-191, Μάϊος-Ἰούν.σ.204-210, Ἰούλ.-Αὔγ.,σ.276-283. (Das Vorschulalter).

ΠΑΠΑΣΠΥΡΟΥ, Ε.: Ἡ σημασία τῆς ἀγωγῆς κατά τήν προσχολικήν ἡλικίαν. Ἀθῆναι 1951. (Die Bedeutung der Erziehung im Vorschulalter).

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ, Θ.: Προσχολική ἀγωγή. Εἰσήγηση στήν Ἐπιτροπή Παιδείας. Ἀθῆναι 1958. (Vorschulerziehung).

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ, Ι./ΤΣΙΜΠΟΥΚΗ, Κ.: Συγκλίνουσα καί ἀποκλίνουσα νόησις. Ἡ φύσις καί ἡ μέτρησίς της. Περιοδ. Σχολεῖο καί ζωή, τεύχη Ἰουλ. μέχρι Ὀκτ. 1970. (Konvergentes und divergentes Denken).

ΠΕΤΑΛΑ-ΠΑΤΡΙΝΟΥ, Α.: Ἀγωγή τοῦ παιδιοῦ - προσχολική ἡλικία. Ἀθῆναι 1963. (Erziehung des Kindes im vorschulischen Alter).

PIAGET, J./INHELDER, B.: Ἡ ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ. Μτφρ. Κ. Κίτσου. Ἀθῆναι 1967. (Psychologie des Kindes).

ΠΙΚΡΑΜΕΝΟΥ, Ο.: Ἡ προσχολική ἀγωγή. Ἀλεξάνδρεια 1955. (Die vorschulische Erziehung).

ΣΑΛΠΕΑ-ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗ, Μ.: Τό παιδί εἰς τό νηπιαγωγεῖον. Περιοδ. Σχολεῖο καί ζωή, Σεπτ. 1972, σελ. 374-376, Ὀκτ. σελ. 422-425. (Das Kind im Kindergarten).

STAHL, B. L./ ΨΑΘΑ, Α.: Ἡ εὐθύνη τοῦ νηπιαγωγείου. Περιοδ. Σχολεῖο καί ζωή, Ἰούλ. 1968, σελ. 322-326. (Der Auftrag des Kindergartens).

TEXIER, C.: Ἡ θεωρία τῶν συνόλων καί τά νέα μαθηματικά στό νηπιαγωγεῖο καί στό δημοτικό σχολεῖο. Μτφρ. Γ.Βασδέκη. Ἀθῆναι 1967. (Die Mengenlehre und die neue Mathematik im Kindergarten und in der Grundschule).

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ,: Στατιστικόν παράρτημα τοῦ δελτίου: οἰκονομικαί ἐξελίξεις, Σεπτ. 1971, σελ. 48 κ.ἑ. (Statistisches Beiheft).

ΦΑΣΣΑ, Σ.: Τό νέο νηπιαγωγεῖο (Δ΄). Περιοδ. Σχολεῖο καί ζωή, Μάϊος-Ἰούν. 1970, σελ. 249-253.(Der neue Kindergarten).

ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗ, Θ.: Θεμέλια προσχολικῆς ἀγωγῆς. Ἀθῆναι 1959. (Die Grundlagen der Vorschulerziehung).

ΧΑΣΙΩΤΟΥ, Β.: Τό σύγχρονον νηπιαγωγεῖον. Ἀθῆναι 1963. (Der moderne Kindergarten).

ΧΡΙΣΤΙΑ, Ι.: Ἡ σχολική ὡριμότης ὡς ψυχολογικόν καί παιδαγωγικόν πρόβλημα. Περιοδ. Σχολεῖο καί ζωή, Φεβρ.1970, σελ. 49-57, Μάρτ. σελ. 105-117. (Die Schulreife als psychologisches und pädagogisches Problem).

ΧΡΙΣΤΟΜΑΝΟΥ, Α.: Προτεραιότητες εἰς τήν ἀγγλικήν ἐκπαίδευσιν. Δελτίον ΟΛΜΕ ἀρ. 375, Ἰούν. 1971, Σελ. 26-28. (Prioritäten im englischen Erziehungswesen).

An dieser Stelle möchte ich meinem Lehrer Herrn Prof. Dr. Andreas Flitner für die Förderung dieser Arbeit und seine Hilfsbereitschaft herzlichst danken.
Zu danken habe ich auch Herrn Amtsgerichtsdirektor Eberhard Uhlig, Frau Lehrerin Isolde Uhlig und Frau Lehrerin Gertrud Schneider für die menschliche Stütze, die sie meinem Studium und meinem Aufenthalt hier in Deutschland gegeben haben, nicht zuletzt aber auch für die vielen sachlichen Anregungen und die mühevollen Korrekturen des Manuskriptes.

LEBENSLAUF

Ich bin am 5.9.1943 in Rizoma-Trikala/Griechenland geboren. Mein Vater Georgios Kapsalis ist Landwirt und meine Mutter Styliani Kapsali geb. Liouta führt den Haushalt.
Die Volksschule besuchte ich in meinem Heimatdorf (1949-1955). Ich ging dann aufs Gymnasium in Trikala (1955-1961). Nach der Reifeprüfung studierte ich an der Pädagogischen Akademie in Larissa (1961-1963) und legte am 5.7.63 die Volksschullehrerprüfung ab. Anschließend setzte ich mein Studium an der Philosophischen Fakultät der Aristoteles-Universität Thessaloniki fort (1963-1968) und schloß am 11.5.68 mit dem Philologen-Diplom ab. Im Herbst 1968 kam ich nach Deutschland und ließ mich an der Universität Tübingen immatrikulieren, wo ich Pädagogik, Päd. Psychologie und Geschichte und ab WS 1972/73 auch Kunstgeschichte und Musikwissenschaften studierte.
Parallel zu meinem Studium arbeitete ich drei Jahre lang als Lehrer an den Vorbereitungsklassen für die griechischen Kinder in Rottenburg und führte seit dem WS 1971/72(bis zum WS 1973/74) die Kurse für Neugriechisch an der Volkshochschule Tübingen.